

Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta – Katedra psychologie

TEORIE MYSLI U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU
Theory of Mind in Preschool Children

Diplomová práce

Autor: Dana Hončíková
Vedoucí práce: Doc. PhDr. Lenka Šulová, CSc.

Praha
2008

Poděkování

Mé poděkování patří vedoucí této práce Doc. Lence Šulové za cenné rady, dále pak Janu Šarochovi za korekturu textu, Janě Vojtěchové za překlad resumé do angličtiny a Míše Nové za ilustraci. Zvláště pak děkuji ředitelkám a učitelkám mateřských škol a zejména dětem za ochotu podílet se na výzkumu.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité prameny a literaturu.

V Praze, 30. července 2008

Obsah

Úvod	5
I. VÝVOJOVÁ ÚROVEŇ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	7
1. Rozvoj senzomotorických schopností.....	7
2. Kognitivní úroveň předškolního dítěte	8
2.1 Vnímání.....	8
2.2 Myšlení	10
2.2.1 Symbolické a názorné myšlení	10
2.2.2 Egocentričnost myšlení	11
2.2.3 Další charakteristiky myšlení	12
2.3 Pozornost a paměť.....	13
3. Sémiotická funkce	13
3.1 Dětská hra, příběh a vyprávění.....	14
3.2 Dětská kresba: obsah, forma, význam.....	16
3.3 Řečový vývoj	18
3.3.1 Postupné osvojování si základních slov	19
3.3.2 Osvojování si gramatických pravidel	19
3.3.3 Významová stránka dětské řeči	20
3.3.4 Řeč jako prostředek porozumění druhému	21
3.3.5 Egocentrická řeč	21
3.3.6 Vztah egocentrické řeči a řeči vnitřní.....	23
4. Identita předškolního dítěte	24
4.1 Uvědomění si sebe sama	24
4.2 Sebepojetí.....	25
4.3 Utváření pohlavní identity.....	26
5. Socializace a emoční vývoj předškolního dítěte.....	27
5.1 Význam vrstevníků a sourozenců	27
5.2 Význam prarodičů a dětské chápání smrti	28
5.3 Porozumění emocím a jejich regulace	29
5.4 Sebekontrola a zvnitřňování sociálních norem.....	29
5.4.1 Morální vývoj dítěte podle Piageta.....	30
5.4.2 Sociální zkušenosti facilitující morální vývoj	31
6. Vybrané teoretické přístupy k vývoji dítěte	32
6.1 Piaget: vývoj jako směřování k rovnováze.....	32
6.2 Wallon: vývoj jako interakce mezi možnostmi dítěte a jeho prostředím	33
6.3 Vygotskij: vývoj jako postup od sociálního k individuálnímu.....	34
II. TEORIE MYSLI.....	36
1. Teorie mysli: definice a vztah k folkové psychologii.....	36
2. Teorie mysli v české psychologické literatuře	38
3. Terminologie související s teorií mysli	38
3.1 Mentální stav, mentální reprezentace.....	38
3.2 Mylné přesvědčení (<i>false belief</i>)	39

4. Teoretické přístupy k teorii mysli.....	40
5. Historie výzkumů teorie mysli	41
5.1 První výzkumy a teoretické práce	42
5.2 Metoda mylného přesvědčení	43
6. Metodologie základních výzkumů teorie mysli	44
6.1 Change-of-location task	44
6.2 Appearance-reality task.....	45
6.3 Unexpected-content task	46
7. Vývoj teorie mysli	47
7.1 Belief-desire psychology.....	47
7.2 Osvojování si mentálních slov	49
7.3 Atribuce mentálních stavů druhým a sobě samému	51
7.4 Decentrace jako předpoklad pro teorii mysli	52
7.5 Vliv sourozenců na vývoj teorie mysli.....	52
7.6 Vývoj teorie mysli z pohledu simulacionismu a teorie-teorie	54
8. Neurofyziologie, exekutivní funkce	55
9. Absence teorie mysli u dětí s autismem.....	55
 III. VÝZKUM TEORIE MYSLI.....	57
1. Úvod.....	57
2. Výzkumné otázky a hypotézy	58
3. Použité metody	59
3.1 Test „Lentilky“.....	60
3.2 Test „Anička a Kuba“	60
4. Popis vzorku, postup získávání dat	61
5. Výsledky.....	63
5.1 Test „Lentilky“.....	63
5.2 Test „Anička a Kuba“	65
5.3 Porovnání výsledků dosažených v testech „Lentilky“ a „Anička a Kuba“	67
5.4 Porovnání odpovědí dívek a chlapců v testech „Lentilky“ a „Anička a Kuba“	68
5.5 Odpovědi na hypotézy.....	70
6. Diskuse.....	71
7. Závěry výzkumu	75
 Závěr	76
Resumé.....	79
Summary	80
Literatura	81
Přílohy.....	85

Úvod

Tematika teorie mysli je součástí vývojově orientované sociokognitivní psychologie. Jde o rozsáhlou a na poznatky velmi bohatou oblast přinášející zjištění o tom, jak se v ontogenezi utváří teorie fungování lidské mysli. Někdy je teorie mysli nazývána *mindreading*, neboť se jedná o schopnost umožňující „číst“ v mysli druhých i nás samých, rozumět mentálním stavům a jejich behaviorálním projevům. Studium teorie mysli je dle našeho názoru nesmírně zajímavou výzkumnou oblastí, v níž stále dochází k významným zjištěním osvětlujícím nejen osvojování si schopnosti atribuce mentálních stavů, ale kognitivní vývoj vůbec.

Kromě tohoto spíše teoretického důvodu, proč se teorií mysli zabývat, zde zmíníme i důvody další, související s každodenním životem. Vzhledem k tomu, že teorie mysli je schopností porozumět vnitřnímu světu subjektu, je velmi důležitá pro normální fungování v lidské společnosti. Osoby s autismem nemají teorii mysli dostatečně vyvinutou, což jim přináší velký handicap v sociálních kontaktech. Mezi zdravými dětmi existují individuální rozdíly v porozumění mentálním stavům: děti, které si vedou hůře v experimentálních situacích, jsou ze strany rodičů a učitelů i hůře hodnoceny co do interpersonální zralosti (Perner, Ruffman, Leekam, 1994). Umět rozpoznat mentální stav druhého je základem pro schopnost empatie. Porozumění tomu, že někdo může mít nesprávnou reprezentaci skutečnosti, je významným momentem morálního vývoje: je důležitým předpokladem pro rozlišení mezi omylem a lží a pro rozpoznání podvádění.

Výsledky mnoha výzkumů vypovídají o tom, že vývoj teorie mysli podléhá stejným pravidlům jako vývoj verbálních a pojmových schopností. Pokud by se skutečně potvrdilo, že se teorie mysli a verbální inteligence zakládají na stejném faktoru, bylo by možné využívat úkoly z výzkumu teorie mysli ke zjištění mentální úrovně dítěte, a to i v případech, kdy jsou tradiční metody nepoužitelné – kvůli příliš nízkému věku dítěte nebo umělosti testových situací.

Problematika teorie mysli není dle našeho názoru v české odborné literatuře dostatečně pojednána, přitom si pozornost z výše zmíněných důvodů zaslouží. Tato práce si proto klade za cíl zmapovat teoretickou a výzkumnou oblast teorie mysli: představit základní teoretická východiska, metodologii výzkumných studií a výsledky nejvýznamnějších výzkumů. Nečiníme si nárok na vyčerpávající přehled, neboť práce takového rozsahu neumožňuje zcela pojmut téma tak obsáhlé, jakým výzkum teorie mysli je. Rádi bychom nicméně nastínili obraz živoucí teoreticko-výzkumné oblasti: půjde o základní skicu, doufáme však, že o skicu dávající poměrně jasnou představu o bohatosti obrazu.

Práce je rozdělena do tří částí: první dvě jsou teoretické a třetí empirická. V první části se zabýváme vývojovou úrovní dítěte předškolního věku, neboť považujeme za důležité znát schopnosti, potřeby a vývojové úkoly dítěte a jeho specifický pohled na svět dříve, než se začneme věnovat užší problematice teorie mysli. Užší ovšem jen zdánlivě: porozumění mentálním stavům druhého je zákonitě spjata s kognitivní úrovní dítěte, s jeho sociálními dovednostmi a nemalou měrou závisí i na sociálním prostředí, kterým je dítě

obklopeno. V první části je proto velký prostor věnován kognitivnímu vývoji, zejména egocentričnosti vnímání a myšlení předškolního dítěte a rozvoji jeho řečových dovedností. Zabýváme se i dětskou hrou a kresbou, tedy projevy sémiotické funkce, ve kterých se dobře ukazuje míra sociální a kognitivní zralosti dítěte. Jedna kapitola je věnována sebepojetí předškolního dítěte a procesu uvědomování si sebe sama, neboť znalost vlastních mentálních stavů, jež je předpokladem teorie mysli, je závislá na stupni sebeuvědomění dítěte. Osvojování si teorie mysli je ovlivněno povahou interakcí dítěte s jeho sociálním prostředím, proto pojednáváme i o významu vrstevníků, sourozenců a prarodičů. Schopnost porozumět mentálním stavům druhého je nezbytnou podmínkou plnohodnotného života ve společnosti, s čímž úzce souvisí i internalizace sociálních norem a schopnost seberegulace. Předposlední kapitola první části je proto věnována socializaci dítěte předškolního věku. Na závěr uvádíme tři teoretické přístupy k vývoji dítěte: Piagetův, Wallonův a Vygotského, neboť jejich myšlenky buď přímo inspirovaly výzkumné studie zabývající se teorií mysli, nebo alespoň osvětlují některé aspekty osvojování si teorie mysli v ontogenezi.

Druhá část práce pojednává o teorii mysli jako takové. Hovoříme v ní o vztahu mezi teorií mysli a folkovou psychologií, nastiňujeme historii výzkumného proudu zaměřeného na teorii mysli a uvádíme základní teoretické koncepce snažící se postihnout podstatu osvojování si schopnosti porozumět mentálním stavům druhého. Představujeme metodologické přístupy využívané při studiu teorie mysli a výsledky nejvýznamnějších experimentů. Zabýváme se vývojem teorie mysli v závislosti na věku dítěte – poměrně velký prostor je věnován osvojování si mentálních pojmů, neboť právě prostřednictvím řeči dítě proniká k subjektivitě druhého. V jedné kapitole pak představujeme výsledky studií zabývajících se vlivem sourozenců na osvojování si teorie mysli; stručně se věnujeme i specifické problematice, jakou je dětský autismus.

Třetí část práce je částí empirickou, v níž představujeme metodu a výsledky výzkumu teorie mysli provedeného na českých dětech ve věku 3–6 let. Výzkum byl realizován v pražských mateřských školách a byly v něm použity dvě metody zaměřené na schopnost dítěte porozumět tomu, že druhý může mít přesvědčení neodpovídající realitě. Zjišťovali jsme, jak se schopnost porozumět mylnému přesvědčení vyvíjí s věkem a do jaké míry jsou výkony českých dětí srovnatelné s výkony dětí z jiných evropských experimentů využívajících podobné metody.



I. VÝVOJOVÁ ÚROVEŇ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V první řadě je třeba předeslat, že budeme-li v této práci hovořit o dětech předškolního věku, budeme mít na mysli děti spadající do věkového rozmezí 3–6 let. Přesněji řečeno děti od dokončeného třetího roku věku (od třetích narozenin) do dokončeného roku sedmého (do sedmých narozenin), za předpokladu, že tyto nejsou žáky základní školy. K posunutí horní hranice o něco dále oproti běžně užívanému věkovému rozdělení nás vede skutečnost, že čím dál více (asi čtvrtina) šestiletých dětí, tedy dětí ve věku, v němž jsou za normálních okolností povinny nastoupit do školy, dostává odklad. Důvody odkladu školní docházky bývají velmi různorodé: nezralost dítěte v určité oblasti jeho vývoje, respektive nedostatky ve schopnostech nezbytných pro zvládnání pravidelného docházení do školy, školní výuky a domácí přípravy; přání rodičů odložit nástup dítěte do školy, často kvůli obavám ze zkrácení bezstarostného dětství. Z těchto důvodů budeme šestileté děti, ať už dosud nenastoupivší do školy, nebo s odkladem, zahrnovat do skupiny dětí předškolního věku, neboť tito jsou jim bližší nejen svou vývojovou úrovní, ale především způsobem trávení času a typem kontaktů s vrstevníky i dospělými než děti docházející do školy. Předškolní dítě je i tak ve většině případů institucionalizováno: téměř 90 % dětí (Kropáčková, 2007) navštěvuje mateřskou školu, ať už pravidelně každý den, nebo jen některé dny v týdnu. Již před nástupem do „opravdové“ školy se tak dítě učí respektovat určitý řád, autoritu paní učitelky a postupně si zvyká na to, že tráví podstatnou část dne se svými vrstevníky, odloučeno od jistoty svého domova.

Předškolní období však zdaleka není jen jakousi přípravou na vstup do školy. Jak zdůrazňuje Matějček, je třeba pojímat tuto životní etapu dítěte jako zcela svébytnou. Dítě se během těchto tří až čtyř let učí zcela novým dovednostem a čeká na něj velké množství zásadních vývojových úkolů, zároveň je však toto období naplněno svébytnými, v sobě samých účel majícími aktivitami (Matějček, In Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003). Mnohdy je předškolní období nazýváno podle převažující aktivity dítěte „obdobím hry“ (Šulová, 2004).

1. Rozvoj senzomotorických schopností

Předškolní dítě si ze svého předchozího, batolecího období vývoje přináší základní zvládnutí významných motorických schopností, jakými jsou chůze a řeč. Během dalších let pak dochází k jejich zdokonalování a tím k získávání čím dál větší samostatnosti dítěte. V oblasti hrubé motoriky dochází ke zlepšení pohybové koordinace a plynulosti pohybů, což dítěti dovoluje vykonávat různorodé sportovní aktivity – právě v tomto období začíná rekreační sportování či profesionální sportovní příprava (Šulová, 2004). Dítě předškolního věku tráví velké množství času explorací okolí a jeho hry mívají výraznou pohybovou složku. Dítě je čím dál hbitější a obratnější a pohyb mu přináší velké uspokojení,

„neposedí“. Přirozenost a prospěšnost častého pohybu dítěte zdůrazňuje již J. A. Komenský: „Rok čtvrtý, pátý, šestý práce a řemeslení plný bude, jakož býti má. Nebo není dobré znamení, když dítě příliš tiše sedí a chodí: vždycky běhati a vždycky něco dělati zdravého těla a čerstvé mysli jistým důvodem jest“ (Komenský, 2007, s. 58).

Dítě se také postupně učí být soběstačným, samo jí a je schopno se samo obléci a svléci a vykonávat základní hygienické návyky. Tento pokrok je důsledkem rozvoje jemné motoriky, jenž je podmíněn osifikací ruky dovršující se právě ke konci předškolního období dítěte. Díky tomu je dítě schopno zapínat zipy a knoflíky, používat příbor a čistit si zuby, přicházejí i první pokusy zavázat si tkaničku. Jemnou motoriku uplatňuje dítě také během hry: rádo si hraje s plastelínou či drobnými předměty, jako jsou kostky, kamínky, korálky či knoflíky. Manipulace s nimi spolu s dalšími aktivitami, jakými jsou stříhání, vytrhávání či lepení, umožňuje dítěti získat větší zručnost. Bylo-li dvouleté dítě schopno postavit z kostek věž a vlak, tříleté dítě už dokáže postavit most, čtyřleté bránu a pětileté schody (Langmeier, Krejčířová, 2000). Již v tomto věku se začínají projevovat genderové rozdíly, a tak mají dívky v oblíbě zejména oblékání a česání panenek a chlapci jsou často fascinováni různými mechanickými předměty, které se pokoušejí rozebrat a opět složit. Kolem čtvrtého roku se ustavuje dominance hemisféry a v důsledku toho se vyhraňuje lateralita: dítě začíná být buď pravák, nebo levák (Šulová, In Martin, Gillernová, 2003).

2. Kognitivní úroveň předškolního dítěte

2.1 Vnímání

Vnímání dítěte v tomto období je globální a synkretické: dítě vnímá předmět jako jeden nerozlišený celek, data z jednotlivých smyslových orgánů mu splývají v ucelený vjem (Mišurcová, Severová, 1997). Zároveň jej ale snadno upoutá nějaký detail, děti jsou například často přitahovány výraznými barvami. Typické je, že dítě není schopno od tohoto detailu odhlédnout, a to mu znemožňuje vnímat určitý předmět či situaci komplexněji. Při řešení problémů není dítě schopno odpoutat se od vlastnosti předmětu, která je pro řešení daného úkolu irelevantní, nicméně pro dítě zajímavá. Tak jsou děti například zaujaty barvou, mají-li třídít předměty podle tvaru, a to jim znemožňuje dosáhnout správného výsledku (Vágnerová, 2000). Zejména mladší předškolní děti mají velmi rády pestré barvy, kontrasty a nejrůznější intenzivní zvuky. V druhé polovině předškolního období se vnímání dítěte stává subtilnějším, neboť se zlepšuje zraková ostrost a schopnost rozlišovat barevné odstíny a dítě lépe rozlišuje výšku tónů (Mišurcová, Severová, 1997).

Vnímání času a prostoru je značně ovlivněno egocentrickým přístupem dítěte ke světu – jeho perspektiva je pro něj jediná přístupná, a tedy i jediná platná. Pro dítě je významné především to, co se děje teď a tady, a proto zkresluje časoprostorové údaje. Vágnerová uvádí, že dítě přeceňuje velikost nejbližších objektů a naopak podceňuje

velikost objektů vzdálených. Přítomnost má pro něj mnohem větší význam než minulost či budoucnost a vnímání časového trvání událostí je ovlivněno jeho zaujetím (Vágnerová, 2000). Pojmy jako „včera“, „zítra“ či „za týden“ používá dítě často nesprávně a v čase se orientuje pomocí konkrétních událostí, jakými jsou například oběd či Večerníček. Thommen uvádí příklad své dcery, která položila sluchátko a běžela ke dvěřím, když jí maminka do telefonu oznámila, že přijde hned (Thommen, 2001).

Děti před dosažením čtvrtého roku věku nerozumí tomu, že jedna a tatáž prostorová situace se může jevit odlišně, dívají-li se na ni dvě osoby z jiných úhlů. Známy je Piagetův experiment „tři hory“: před dítě je postavena prostorová maketa tří hor a soubor obrázků zobrazujících pohled na tyto hory z různých úhlů. Do určitých míst okolo makety je umísťována panenka a úkolem dítěte je určit, který obrázek odpovídá tomu, jak panenka hory vidí. Děti do čtyř let věku mají tendenci vybírat obrázky, které odpovídají jejich perspektivě, nikoli však perspektivě panenky. Flavell et al. provedli podobný experiment: mezi dítě a experimentátora byl položen obrázek želvy a kolmo na něj papír zakrývající polovinu těla želvy tak, že dítě vidělo buď jen nohy, nebo jen krunýř želvy. Děti mladší čtyř let si nedokázaly uvědomit, že pokud ony vidí želvu jako stojící na nohou, experimentátor ji vidí jako ležící na zádech – a to i přesto, že byly schopny správně určit, že experimentátor vidí pouze krunýř. Tříleté dítě tak dokáže říci, zda druhý vidí, nebo nevidí určitý předmět (zde krunýř, respektive nohy želvy), nicméně neuvědomuje si, že druhý může vnímat daný předmět opačně, než jej vnímá ono samo (Flavell et al., 1981, In Thommen, 2001).

Jak poukazuje Uždil, specifické ztvárnění prostoru a času se objevuje i v dětské kresbě. Charakteristické je kombinování přímého pohledu, nadhledu a podhledu v jednom obrázku tak, abychom dostali úplnou informaci o objektu, respektive aby bylo zobrazeno vše, co pokládá dítě za důležité. Stejný cíl má i zobrazování vnitřního objemu, kdy dítě kreslí věci transparentní, aby bylo vidět, co je či co se děje uvnitř. Při zobrazení scény v domě jakoby chybí domu čelní stěna, postavy jsou průhledné, a tak můžeme vidět, co je v žaludku (např. babička v břiše vlka). Dalším specifickým uchopením prostoru je tzv. „sklápění“, které dítě využívá, např. kreslí-li děti v kruhu držící se za ruce nebo rybník, okolo nějž rostou stromy. V takovém případě je kruh, resp. rybník nakreslen v nadhledu a děti, resp. stromy jsou okolo této kruhové linie sklopeny do všech stran. Všechny zobrazené objekty si tak zachovávají nezakreslený tvar, jako by byly vnímány zepředu. Přestože se již děti v předškolním věku učí používat ve svých kresbách perspektivu a objekty v prvním plánu tak zobrazují větší než objekty na horizontu, můžeme se setkat i s jevem zcela opačným, s tzv. obrácenou perspektivou. Zřejmě je to dáno tím, že se kreslící dítě ztotožňuje s některou z postav na obrázku, a situaci tak vnímá „opačně“ než ten, kdo si obrázek prohlíží (Uždil, 2002). V dětské kresbě se setkáváme i s touhou dítěte vyprávět nějaký děj, příběh, přičemž jsou zároveň zobrazeny všechny epizody. Tato „tendence sjednotit řadu významných okamžiků určitého děje v jediné obrazové ploše“ (Uždil, 2002, s. 52) slouží k postižení časového průběhu události.

2.2 Myšlení

Vydeme-li z Piagetovy periodizace kognitivního vývoje, pak je předškolní věk obdobím přechodu ze stadia symbolického myšlení do stadia myšlení názorného, přičemž k této kvalitativní vývojové změně dochází okolo čtvrtého roku věku. Stadium symbolického a předpojmového myšlení trvá dle Piageta asi od 2 do 4 let a je charakteristické nástupem sémiotické funkce (podrobněji se budeme sémiotické funkci věnovat v kapitole 3). Období od 4 do 7–8 let nazývá Piaget obdobím předoperačního myšlení. Název této vývojové fáze odkazuje na fázi následující, ve které si dítě osvojí konkrétní logické operace, jakými jsou klasifikace, třídění, inkluze a řazení. Zatím je však myšlení dítěte silně vázáno na aktuálně vnímané a je úzce propojeno s vlastní aktivitou dítěte: Piaget hovoří o názorném intuitivním myšlení (Piaget, 1999).

2.2.1 Symbolické a názorné myšlení

Symbolické myšlení se vyznačuje užíváním symbolů a znaků a je tedy počátkem odpoutání se od aktuálního časoprostorového určení. Dítě je schopno vybavit si či zobrazit minulé události, symbolicky zacházet s předměty a prostřednictvím řeči sdílet významy s druhými. Dítě tak přestává být omezeno na „teď a tady“ a na svůj subjektivní svět. Jeho usuzování je transduktivní, tedy založené na primitivních analogiích. Není ještě schopno dedukce, neboť nemá k dispozici pojmy, ale jen „předpojmy“: nedokáže rozlišit pojem „pes“ označující jeho vlastního pejska a pojem „pes“ označující třídu odlišných jedinců. Ačkoli má dítě vytvořen pojem trvalého předmětu, neví si rady s předměty příliš časově či prostorově vzdálenými. Vidí-li tedy při procházce na cestě opakovaně slimáka, myslí si, že jde stále o jednoho a toho samého, jenž se objevuje na různých místech (Piaget, 1999). Dítě neprovádí systematickou exploraci, jeho myšlení je rigidní a není schopno reverzibilních operací (Vágnerová, 2000). Za velký pokrok je ovšem třeba považovat vzrůstající zájem dítěte o příčinné souvislosti, který se projevuje jeho neustálým kladením otázek typu „proč“. Po počátečních otázkách „co je to?“ a „kde (je něco, co já chci)“, se dítě okolo tří let věku začíná ptát „proč“. Toto „proč“ v sobě zpravidla zahrnuje hledání jak příčiny, tak účelu – podle dítěte v přírodě neexistuje náhoda: vše bylo nějak vytvořeno a bylo to uděláno s určitým záměrem (Piaget, 1987).

Mezi čtvrtým a sedmým rokem věku je myšlení dítěte názorné, tedy zcela závislé na právě vnímaném nebo představovaném, přičemž dítě je schopno postihnout pouze jeden rozměr, ulpívá na jedné vlastnosti předmětu. Dnes již velmi známé Piagetovy experimenty ukázaly, že během celého předoperačního období, tedy do sedmi až osmi let, není dítě schopno deduktivně kompenzovat změny ve vnímané skutečnosti. Tak jestliže je přelita tekutina z vysoké štíhlé nádoby do nádoby široké a nízké, dítě je přesvědčeno o tom, že tekutiny ubylo (soustředí-li se na změnu ve výšce hladiny), či že jí přibylo (zaměří-li se na šířku nádoby), neboť není schopno posuzovat obě dimenze (výšku a šířku) zároveň. Obdobně vymodeluje-li dítě z plastelínové kuličky hada, tvrdí, že v hadovi je modelíny méně, neboť je užší, případně že je v něm hmoty více, neboť je delší. Teprve od sedmi až

osmi let se dle Piageta začíná vyskytovat operační zachování hmoty; konstanta objemu se vyvíjí až do dvanácti let (Piaget, Inhelderová, 2001).

2.2.2 Egocentričnost myšlení

Myšlení dítěte v předškolním věku je značně egocentrické, dítě je středem vlastních představ a nebere v úvahu jiné úhly pohledu. Není schopno odpoutat se od svého subjektivního hlediska, dělat rozdíly mezi jím vnímanou realitou a realitou tak, jak ji vnímá jiná osoba. Langmeier a Krejčířová uvádějí příklad dítěte, které si zakrývá oči, když chce, aby jej druzí neviděli (Langmeier, Krejčířová, 2000). Piaget tvrdí, že egocentrismus dítěte je systematickou iluzí, které dítě podléhá v důsledku biologické nevyzrálosti a z nedostatku zkušeností. „Egocentrismus představuje způsob první centrace myšlení, „nevinnost mysli“ ve smyslu absence rozumové relativity a racionálního systému reference“ (Piaget, 1984, s. 91).

Dítě vnímá svět jako systém, jehož je ono samo centrem, ať už se jedná o svět fyzických objektů, nebo o svět sociální. Podle Piageta je sociální egocentrismus analogický egocentrismu epistemickému: dítě poznává lidi stejným způsobem jako předměty. Fenomenismus jeho myšlení se v oblasti fyzických předmětů projevuje tím, že dítě vnímá věci takové, jakými se zdají být (např. po obloze se pohybující měsíc nás sleduje), v oblasti sociální pak dítě např. není schopno pochopit, že člověk může prožívat či myslet si něco jiného, než co dává najevo. Dítě kvůli neschopnosti opustit svou vlastní perspektivu přisuzuje předmětům stejné vlastnosti, jaké má ono samo, především intencionalitu (např. měsíc svítí proto, abychom viděli na cestu). V sociálních kontaktech dítě předpokládá, že obsah myslí druhého je totožný s obsahem jeho vlastní mysli, nedokáže plně odlišit sebe sama od jiné osoby (Piaget, 1984). To se projevuje i ve způsobu, jakým dítě komunikuje s druhými: nechápe, že druhý nemá nutně tytéž vjemy, představy a vzpomínky, jakými disponuje ono samo. Tak například ve vyprávění nějaké příhody nezmíní důležité informace, neboť si neuvědomuje, že druhému chybí (Vágnerová, 2000).

Piaget uvádí příklady dětského egocentrismu ukazující na skutečnost, že dítě není schopno opustit svůj pohled na situaci: chlapec klidně řekne, že má bratra, ale že jeho bratr žádného bratra nemá; má-li dítě spočítat osoby v místnosti, samo sebe do konečného počtu nezahrne (Piaget, 1984). Velmi časté jsou situace, kdy malé děti s někým telefonují, náhle odloží sluchátko a ukazují, jak velkého psa viděly, jak se učily plavat atp.

Podle Piageta trvá období egocentrismu až do začátku školní docházky. Teprve kolem šestého či sedmého roku si je dítě schopno uvědomit, že jeho perspektiva není jediná možná a opouští svůj absolutistický pohled na svět. Dítě se postupně decentruje, tj. vystupuje ze své původní pozice ve středu světa, a učí se brát v úvahu i jiné úhly pohledu, rozlišuje mezi subjektivními a objektivními skutečnostmi (Piaget, 1984).

Výzkumy zabývající se schopností dítěte sdílet pozornost dospělých ukazují, že již v raném dětství je dítě schopno na elementární úrovni uchopit perspektivu druhého. Jeden takový výzkum provedl Bruner: dítě bylo usazeno na stoličku ve vzpřímené poloze a experimentátor s ním navázal oční kontakt. Poté otočil hlavu o 90° a po dobu sedmi

sekund se díval na svítící kontrolku, která byla umístěna ve vzdálenosti 1,5 metru. Po uplynutí této doby obrátil svůj pohled zpět k dítěti. Následoval stejný pokus, jen s otočením hlavy na druhou stranu. Sledovalo-li dítě pohled experimentátora během intervalu sedmi sekund a snažilo-li se objevit, na co se druhý dívá, bylo to považováno za kladnou odpověď. Schopnost sledovat pohled druhého plynule narůstala s věkem: děti ve věku 2–4 měsíců toho byly schopny ve 30 % případů, děti ve věku 5–7 měsíců v 38,5 % případů, v 8–10 měsících sledovalo pohled druhého 66,5 % dětí a okolo jednoho roku věku, v 11–14 měsících, už to byly všechny děti. Podle Brunera dítě, které pátrá ve směru pohledu druhého po tom, co jej zaujalo, není egocentrické. Děti se v průběhu experimentu, nemohly-li najít předmět, na který se dospělý díval, znovu otočily k jeho tváři a opět se pokoušely dívat patřičným směrem. Hlavou otáčely vždy jen natolik, aby obličej dospělého stále zůstal v jejich zorném poli (Bruner, 1991).

Bruner na základě výsledků tohoto experimentu soudí, že už velmi malé dítě je naivním realistou: věří tomu, že „tam někde“ existuje svět objektů a že druzí lidé – přes odlišnost svých pozic – zakoušejí tento svět stejně jako dítě samo. O tomto základním sdílení zkušenosti svědčí i poměrně brzy se objevující ukazování prstem. Zpravidla před dosažením jednoho roku se dítě naučí upoutat pozornost druhého tím, že ukáže na něco, co je pro něj zajímavé. Nejedná se přitom zdaleka vždy o snahu dítěte dostat něco, na co nedosáhne, ale spíše o primitivní formu označování předcházející označování předmětů slovy (Bruner, 2002).

Tyto výše popsané schopnosti jsou často dávány do souvislosti s teorií mysli, neboť svědčí o elementárním porozumění dítěte tomu, že druzí lidé jsou jemu podobnými subjekty. Příznačné je, že děti s autismem, které nemají teorii mysli, neukazují prstem a nejsou ani schopny odkazovat pohledem či sledovat pohled druhého (Thorová, 2006).

2.2.3 Další charakteristiky myšlení

Myšlení se u dítěte předškolního věku vyznačuje dalšími specifickými charakteristikami:

- je animistické – dítě má tendenci oživovat neživé předměty a přisuzovat jim záměr; např. praští-li se dítě o stůl, tvrdí, že jej stůl kopnul,
- antropomorfní – dítě všemu přisuzuje lidské vlastnosti; klasickým příkladem antropomorfismu je příhoda, která se přihodila velkému množství dívek: ostříhaly své panence vlasy a pak se moc divily, když už jí vlasy nikdy nedorostly,
- artificialistické – přesvědčení, že vše bylo nějak stvořeno, vyrobeno; s tím souvisí mytické chápání vzniku světa, který musel být podle dítěte někým stvořen: např. jezera byla vyhloubena a hory vznikly navezením kamení,
- magické – dítě pozměňuje realitu podle vlastních přání, nerozlišuje mezi fantazijním výtvořem a skutečností; příkladem může být imaginární postava, kterou si dítě vytvoří, dá jí jméno a povídá si s ní a hraje (Langmeier, Krejčířová, 2000; Piaget, 1987; Říčan, 1990; Vágnerová, 2000).

Piaget poukazuje na to, že animismus v myšlení dítěte vyjadřuje jeho neschopnost odlišit vnitřní svět od světa vnějšího: subjektivita a objektivita mu splývají. Dítě oživuje neživé věci, ale také materializuje mysl: myšlenka je pro něj hlasem, který je v puse, nebo „tam někde vzadu“ (Piaget, 1987). Přístup ke světu plně vychází z „já“ dítěte, které se zatím nedokáže oprostit od svého egocentrismu a svět vnímá podle šablony sebe sama jako živé bytosti. Podobně přírodní zákony jsou zaměňovány za zákony morální: např. měsíc svítí v noci, protože mu to někdo nakázal a on nemůže neposlechnout (Piaget, 1987).

2.3 Pozornost a paměť

Pozornost předškolního dítěte je ještě do značné míry omezena nedostatečnou zralostí nervového systému. Dítě se poměrně rychle unaví jednou činností, jeho pozornost kolísá v průběhu dne a je snadno ovlivnitelná jeho aktuálním tělesným a duševním stavem. Dítě nevydrží dlouho u jedné činnosti, jeho pozornost přitahují nové výraznější podněty – to je však dáno i velkou potřebou aktivity a objevování nových věcí. Příhoda uvádí výsledky jednoho výzkumu, v němž si čtyřleté děti vydržely hrát s jednou hračkou 10 minut, pětiletí chlapci 11 minut, pětileté dívky 21 minut a šestileté děti vydržely u jedné hračky průměrně 25 minut (Příhoda, 1977). Je tedy nesnadné upoutat pozornost zejména mladšího předškolního dítěte na delší dobu, což limituje např. i možnost sledování delších pohádek či divadelních představení.

Vzhledem k tomu, že je myšlení dítěte v předškolním období názorné, vázané na smyslům přístupný obraz, je i paměť konkrétní, zaměřená na obrázky, slova či předměty. Prelogičnost myšlení dítěti téměř neumožňuje používat jiné než mechanické paměťové mechanismy. Paměť je až do pátého roku převážně bezděčná, později se u dítěte rozvíjí záměrná paměť (Šulová, 2004). Příhoda uvádí výsledky výzkumu, v němž byla zjišťována schopnost dětí zapamatovat si omezený počet informací v praktické situaci. Děti byly ve hře na nakupování vyzvány, aby došly nakoupit pět různých předmětů. Tříleté děti si zapamatovaly pouze jednu položku, čtyřleté děti tři položky a pětileté a šestileté děti čtyři položky (Příhoda, 1977). Podle Bineta, který se testoval zapamatování si čísel a slabik, dospívá bezprostřední paměť 6letých dětí už na úroveň dospělých (Příhoda, 1977).

3. Sémiotická funkce

Zhruba u dvouletého dítěte se objevuje symbolická, resp. sémiotická funkce, která pracuje s mentálními představami a „spočívá ve schopnosti představovat si něco (,označovaný‘ předmět, událost, pojmové schéma atd.) prostřednictvím něčeho jiného, co ,označuje‘ a co slouží jen této představě“ (Piaget, Inhelderová, 2001, s. 51). Prostředky k tomu jsou symboly a znaky, přičemž symboly jsou nositeli individuálních významů dítěte, zatímco znaky jsou kolektivně sdílené a dítě se jim učí nápodobou. Zprvu se dítě

vztahuje ke světu především prostřednictvím symbolů, které mu však neumožňují rozlišovat mezi subjektivní představou a objektivní realitou. Teprve díky osvojování si kolektivně užívaných znaků jazyka se dítě pomalu oprošťuje od svého egocentrického vnímání světa a začíná sdílet významy s druhými. Dle Piageta tak vývoj dítěte směřuje od individuálního k sociálnímu.

Piaget pojednává o pěti projevech sémiotické funkce, jež se objevují v průběhu symbolického období a rozvíjejí se v průběhu dalšího vývoje dítěte:

- oddálená nápodoba – objevuje se jako první známka nastupující sémiotické funkce; dítě je schopno napodobit vzor, který není aktuálně přítomen, např. napodobit chování jiné osoby,
- symbolická hra – hra založená na symbolické manipulaci s předměty (kdy předměty mohou představovat jiné předměty) nebo na symbolickém znázornění nějaké činnosti; hra se tak stává prostředkem k sebevyjádření a zároveň možností asimilovat skutečnost sobě samému, zcela podle potřeb dítěte, což mu umožňuje vyvážit nutnost akomodovat se na dosud nepochopitelný svět lidí i předmětů; jako taková pak symbolická hra slouží i k odstranění citových konfliktů a napětí,
- kresba – z původní radosti z pohybu a zanechávání stop se stává obrazným napodobením skutečnosti,
- obrazná představa – objevuje se v návaznosti na oddálenou nápodobu a rozvoj kresby, na jejím rozvoji je závislá vybavovací paměť; v tomto období jsou představy dítěte pouze reprodukční a statické, schopnost vytvářet anticipační představy a představy pohybů a transformací se objevuje až později, během období konkrétních operací,
- řeč – jakožto základní nástroj sociálního přizpůsobení umožňuje komunikaci s druhými, a to i o předmětech, které nejsou bezprostředně přítomné, a o událostech, které právě neprobíhají: díky řeči může dítě rekonstruovat minulost a anticipovat budoucnost; s řečí se vnitřní život stává společným, sdíleným a jednání dítěte tak začíná být socializováno; zároveň mu osvojení si řeči umožňuje jednání interiorizovat a jeho původní čistě perceptivní a motorické myšlení se stává myšlením jako takovým (Piaget, 1987; Piaget, Inhelderová, 2001).

3.1 Dětská hra, příběh a vyprávění

Jak již bylo zmíněno, předškolní věk bývá nazýván také obdobím her, neboť právě hra je v této době převažující aktivitou. Existuje velké množství definic hry a teorií zabývajících se jejím významem, z nichž lze abstrahovat charakteristiky, na kterých se většina badatelů shodne: hra je aktivita vlastní všem lidským i zvířecím bytostem; jde o aktivitu, která předpokládá svobodnou vůli, nelze ji vykonávat pod nátlakem; jakákoli aktivita, za jakýchkoli podmínek, může dát vzniknout hře; hra je sama o sobě cílem, nemá přinést užitek; hra přináší radost, prožitek uspokojení (Cartron, Winnykamen, 2004). Přesto najdeme i přístupy, které zdůrazňují užitečnost hry pro současný i budoucí život. Hraním si dítě osvojuje užitečné dovednosti, hra mu umožňuje uvolnit se a obnovit síly a zpracovat náročné sociální situace (Langmeier, Krejčířová, 2000). Ve hře dochází k rozvoji hrubé

i jemné motoriky, vyvíjí se kognitivní struktury a motivačně-volní vlastnosti, dítě navazuje a rozvíjí sociální vztahy (Šulová, In Mertin, Gillernová, 2003). Dle Piageta slouží hra – symbolická, tedy hra typická pro předškolní věk – k asimilaci reality vlastního já a dovoluje tak dítěti vypořádat se s pro něj obtížnými situacemi a událostmi, přizpůsobit si je vlastním potřebám (Piaget, Inhelderová, 2001). I dětská hra prochází postupným vývojem: od hry paralelní, kdy si děti hrají vedle sebe, aniž by mezi nimi docházelo k interakci, přes hru společnou (asi od 2,5 let), v níž už děti sdílejí téma a hračky, po hru kooperativní (od 4–5 let), v níž jsou rozděleny jednotlivé role a děti spolupracují (Langmeier, Krejčířová, 2000).

S množstvím prací věnovaných dětské hře souvisí i větší počet jejich klasifikací, přičemž pokaždé jsou brána v úvahu jiná hlediska. Uvedeme si zde na ukázkou dva zcela odlišné přístupy. Jedním z nich je klasifikace, kterou uvádí Kuric a která vychází ze zaměření her, z jejich cíle. Hry dělí na následující skupiny: a) funkční (hra s vlastním tělem), b) manipulační (hry s míčem a jinými hračkami), c) napodobovací (imitace činností dospělých), d) receptivní (prohlížení obrázků, poslouchání čtené pohádky), e) úlohové (hra na učitelku, na doktora), f) konstruktivní (zatloukání hřebíků, stavění ze stavebnic) (Kuric, In Langmeier, Krejčířová, 2000). Jinou klasifikaci navrhuje Caillois: a) hry agonální – soutěživé (*les jeux d'agon*), b) hry aleatorické, v nichž jde o hazard (*les jeux d'aléa*), c) hry mimetické – imitace a hraní rolí (*les jeux de mimicry*), d) hry vertigonální, zakládající se na fyziologických počtcích, především na závratích (*les jeux d'Ilinx*) (Caillois, In Cartron, Winnykamen, 2004).

Mišurcová a Severová uvádějí navíc ještě hry estetické, které rozdělují do tří kategorií: a) hry recepční, b) hry reprodukční a c) hry tvořivé. Autorky přisuzují těmto hrám velký význam pro rozvoj dítěte, a to nejen rozvoj estetických schopností, ale i schopností verbálních, motorických atd. Mezi recepční hry předškolních dětí patří prohlížení obrázků, poslouchání hudby a čtených pohádek, sledování pořadů v televizi, divadelních představení atp. Hry reprodukční zahrnují opakování říkenek, básniček, písniček či pohádek – všípivost paměti dětí v předškolním věku je zpravidla velmi vysoká, proto si děti snadno zapamatují i delší slovní útvary, přestože jim nemusejí zcela rozumět. V tvořivých hrách děti kreslí, malují, modelují, experimentují se slovy: vytvářejí vlastní říkanky atp. (Mišurcová, Severová, 1997).

Nejčastější a nejtypičtější hrou pro předškolní období je „hraní rolí“, které umožňuje dítěti plně uplatnit jeho nově nabytou symbolickou funkci. Hraním „na něco“ si dítě zkouší nejrůznější sociální role, i když prozatím přebírá především vnější charakteristiky reprezentovaných postav. Postavit se do atraktivní role, jakou je např. pro dívky role maminky, přináší dítěti velké uspokojení a zároveň se mu tak nabízí možnost podívat se na svět z jiné perspektivy.

Dítě k realitě přistupuje z hlediska svých potřeb a interpretuje si ji tak, aby pro něj byla srozumitelná a přijatelná (Vágnerová, 2000). Toto se projevuje především v symbolické hře, jejíž funkcí je právě „asimilace světa k vlastnímu já“ (Piaget, Inhelderová, 2001, s. 58). Pro tento věk jsou rovněž typické tzv. konfabulace, tedy různé smyšlené události, v nichž dítě kombinuje skutečné vzpomínky a zkušenosti s fantazijními

představami. Vágnerová zdůrazňuje, že dítě samo přitom není schopno je od sebe odlišit, oboje považuje za skutečnost a je bezvýhradně přesvědčeno o jejich pravdivosti (Vágnerová, 2000). Jeden pětiletý chlapec například vehementně popíral existenci koně, kterého viděl před sebou a jehož se bál: „Já žádného koně nevidím, nic tam není.“ Fantazie umožňuje dítěti přizpůsobit si pro něj z nějakého důvodu nepřijatelnou realitu vlastním potřebám a přáním, přičemž pro něj představuje stejně pravdivý způsob vztahování se ke světu, jakým je vnímání.

Stejně jako symbolická hra je pro dítě předškolního věku důležitá i pohádka: právě toto období je obdobím vyprávění a předčítání pohádkových příběhů. Jak uvádí Příhoda, je pohádka blízká mentalitě dítěte svou časovou neurčitostí („Za dávných časů...“, „Byl jednou jeden...“), prostorovou neurčitostí („Za sedmero horami a sedmero řekami...“), typizováním postav (král, princezna, sedlák, švec) a magickými prvky jako jsou různé proměny, polidšťování zvířat či ožívování předmětů (Příhoda, 1977). Dětskému vnímání skutečnosti odpovídá i jednoznačné rozdělení pohádkových postav na dobré a zlé, díky čemuž se dítě snadno orientuje a identifikuje s jistými typy postav.

Trávníček ve své knize *Vyprávěj mi něco...* uvádí tři stadia vyprávění ve vývoji dětí, ke kterým dospěl na základě pozorování svých dvou dcer, pozorování jeho přátel, známých a učitelek mateřských škol a pozorování převzatých z literatury:

1. stadium vyprávění jako účasti (2–5 let) – pro dítě není podstatná samotná zápletková příběhu a jeho rozuzlení; spíše než zvědavost, co se vlastně stane, zde hraje roli „být při tom, jak to nakonec dopadne“ (Trávníček, 2007, s. 14); velký význam má pro dítě i kontakt s vypravěčem, jde o to si příběh užít v přítomnosti blízkého člověka; zejména na počátku tohoto období vyžaduje dítě neustálé opakování několika málo oblíbených pohádek, což svědčí o tom, že opětovné prožívání pro něj významného příběhu je důležitější než zápletková a pointa,
2. stadium vyprávění jako uspokojování zvědavosti (6–8 let) – vyprávění začíná pro děti ztrácet svůj magický charakter a stává se spíše prostředkem k uspokojení zvědavosti a touhy po poznání; nyní se stává důležitým, jak to nakonec dopadne,
3. stadium vyprávění jako časového rámce (9–12 let) – prostřednictvím příběhů si dítě uvědomuje, že stejně jako každý příběh má svůj začátek a konec, je i lidský život ohraničen z obou stran; „vyprávění se stává reflexivním zrcadlem nás samých“ (Trávníček, 2007, s. 61).

Pro dítě předškolního věku je tak dle Trávníčka nejdůležitější sdílení příběhu s blízkou osobou, nejčastěji s rodičem či prarodičem. Prostřednictvím příběhu jsou vypravěč a posluchač propojeni a pro dítě je přítomnost dospělé osoby jakousi zárukou umožňující mu bezpečně prožívat nejrůznější příhody.

3.2 Dětská kresba: obsah, forma, význam

Kresba se v předškolním období stává oblíbenou aktivitou dítěte, které nadšeně kreslí čímkoli a na cokoli a jeho obrázky se často stávají jakousi sociální odměnou dospělým. Dítě už volně ovládá svou kresbu, která tak přestává být pouhým čaráním a stává se

zobrazením reality, i když mnohdy zcela pozměněným subjektivitou dítěte. Tříleté děti jsou schopny nakreslit kruh a ve své volné kresbě počínají znázorňovat reálné předměty, byť svou kresbu většinou pojmenují dodatečně, často až v odpovědi na otázku: „Cos to nakreslil?“ Během kreslení se dítě nechává vést vznikajícími liniemi a tvary, a tak se obsah výsledné kresby může zcela zásadně lišit od původního záměru. To je dáno i tím, že dítě tohoto věku není schopno předem odhadnout, co lze a co nelze zobrazit (vzhledem k povaze samotného předmětu) (Uždil, 2002). Děti čtyřleté zvládnou nakreslit křížek, tedy cíleně měnit směr čáry. Častým tématem jejich kreseb se stává lidská postava v podobě „hlavonožce“, tedy znázornění hlavy a na ní napojených nohou, což odpovídá tomu, z jaké vizuální perspektivy dítě vnímá dospělé osoby. Dalšími častými náměty kreseb jsou zejména: dům, auto, strom, květina, slunce, stůl, přičemž zpočátku jsou znázorňovány izolovaně, bez vztahu jednoho k druhému (Uždil, 2002). V pěti letech dokáže dítě nakreslit čtverec a jeho spontánní kresba se již řídí původním záměrem, lidská postava je propracovanější: nechybí jí hlava, trup, ruce, nohy a v obličeji jsou znázorněny všechny důležité části (oči, pusa, nos, vlasy, někdy i uši). Šestileté dítě je schopno nakreslit trojúhelník a jeho kresba lidské postavy se ještě dále zdokonaluje, dítě přidává i nejrůznější detaily, jako např. krk, řasy, obočí, nosní dírky či knoflíky na oblečení.

Zobrazované postavy začínají nabývat individuálních rysů, zejména pohlavní určenosti. Nejprve byly postavy zobrazovány stejně, bez ohledu na to, zda se jednalo o muže či ženu (chlapce či dívku), postupně se však v kresbách objevují genderové rozdíly: ženy mají sukně a dlouhé vlasy, muži mohou mít klobouk či vousy (Uždil, 2002). Ke konci předškolního věku se objevují i kresby postav prožívajících nějaké emoce: radost znázorněná velkým úsměvem, pláč a smutek zobrazený pomocí slz. Dítě už je také zpravidla schopné nakreslit lidskou postavu z profilu. Než si tuto schopnost spolehlivě osvojí, vytváří často kresby tzv. smíšeného profilu, kdy některé části těla jsou zobrazeny z profilu, jiné en face. Podle Uždila jde o známku toho, že se dítě při kresbě neřídí pouze vizuálními vjemy, ať již aktuálními či uchovanými ve vzpomínkových představách, ale provádí s těmito představami mentální rotaci (Uždil, 2002).

Podle Vágnerové se dá obecně říci, že kresba v předškolním období sleduje vývoj od subjektivní důležitosti k realistickému zobrazení. Dítě se nejprve snaží nakreslit to, čemu přikládá největší význam, a zároveň se do kresby promítají jeho zkušenosti. Dítě kreslí to, co ví, nikoli to, co vidí: nakreslí například nejprve postavu a teprve poté oblečení, do kterého ji oblékne (Vágnerová, 2000). Postupně se kresba stává skutečným vnějším obrazem vnímaných předmětů, což ovšem neznamená, že pro dítě ztrácí na důležitosti. Kresba je dle Piageta především symbolickým zobrazením skutečnosti, v kresbě je realita vždy zobrazena tak, jak ji dítě chápe (Piaget, Inhelderová, 2001). Právě na základě proměny vztahu dítěte k realitě a jejího zobrazení v kresbě rozlišuje Luquet čtyři stadia, kterými dětská kresba prochází:

1. nahodilý realismus – čáranice, jíž je přiřčen význam či pojmenování až zpětně,
2. nepochopený realismus – dítě vedle sebe klade jednotlivé prvky, ale není schopno syntézy (např. klobouk nakreslený nad hlavou),

3. intelektuální realismus – dítě zobrazuje to, co o objektu ví (např. obličej nakreslený z profilu má dvě oči),
4. zrakový realismus – kresba již plně odpovídá skutečně vnímanému obrazu; této schopnosti ale dosahují až děti ve věku 8–9 let (Luquet, In Piaget, Inhelderová, 2001).

3.3 Řečový vývoj

Řeč prochází v předškolním období velkým vývojem, a to co do stránky syntaktické, sémantické i pragmatické. Zlepšuje se výslovnost, postupně mizí „patlavost“, běžná ještě ve třech letech věku. Dítě konstruuje složitější větné stavby: používá souvětí souřadná i podřadná a prohlubuje své znalosti a užívání gramatických pravidel. K obrovskému nárůstu slovní zásoby dochází především mezi 18. a 24. měsícem věku dítěte, ale i nadále během celého předškolního věku si dítě osvojuje velké množství nových slov. Owens uvádí, že mezi 1,5 a 6 lety přidá dítě do svého slovníku průměrně asi pět slov denně. Slovník tříletého dítěte čítá okolo 1 000 slov, slovník dítěte čtyřletého už 1 500 slov. Ve třech letech použije dítě denně asi 12 000 slov, ve čtyřech letech 15 000 (Owens, 2008). Dítě si rozšiřuje svoji slovní zásobu díky velkému množství různorodých aktivit: hry, sport, ale především společné čtení a prohlížení knížek s dospělými má velký význam pro řečový vývoj dítěte. Ukázala se pozitivní korelace nárůstu slovníku dítěte se slovní zásobou matky, přičemž nehraje roli míra její hovornosti (Owens, 2008).

Předškolní dítě je velmi zvědavé a všemu chce „přijít na kloub“. Od počátečních otázek typu „Co je to?“, přes otázky na místo („Kde...?“) a čas („Kdy...?“) se dítě dostává ke zkoumání příčin věcí. Jeho zájem o to, jak a na jakých základech svět funguje, se projevuje tím, že dítě neustále klade dospělým otázky typu „proč“ (Příhoda, 1977). V závislosti na vývoji myšlení se řečový projev dítěte obohacuje o další a další slovní druhy a mění se i frekvence jejich užívání. Do druhého roku se dítě vyjadřuje především prostřednictvím podstatných jmen, což odráží jeho prvotní zájem o předměty. Je to ovšem dáno i skutečností, že matka či jiná osoba, která o dítě pečuje, na něj hovoří tzv. *child directed speech*, jež se vyznačuje mimo jiné i tím, že v ní převažují podstatná jména a jednoduchá slovesa (Bartanusz, Šulová, In Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003). Po období podstatných jmen tedy následuje období sloves, v němž dítě nalézá velké potěšení ve vyprávěných příbězích. Jak uvádí Čukovskij, ve věku asi 4–5 let se řeč dítěte obohacuje o přídavná jména, která dítěti umožňují subjektivně se vztahovat k osobám, předmětům a událostem, tedy hodnotit je. Právě v tomto věku se začíná projevovat rozdíl mezi řečí dívek a řečí chlapců: dívky hojněji používají přídavná jména, zatímco v řeči chlapců stále převažují slovesa (Čukovskij, In Trávníček, 2007). To odkazuje na genderové rozdíly v tom, čemu je přikládán největší význam: pro dívky jsou to vlastnosti, pro chlapce aktivity. V řeči se odráží i schopnost dítěte chápat prostorové vztahy a rozumět časovým určením. Vzhledem k tomu, že s prostorem si dítě poradí dříve, je schopno jej i dříve verbálně vyjádřit: správné užívání příslovečného určení místa se objevuje před příslovečným určením času (Vágnerová, 2000).

Své komunikační dovednosti si dítě osvojuje především nápodobou. Předškolní dítě velmi rádo a velmi často opakuje části vět vyslovené dospělými. Je fascinováno zvukovou stránkou řeči, proto se rádo učí různým rytmickým a melodickým útvarům: již tříleté dítě je schopno naučit se nějaké říkanky, dítě starší zná zpravidla několik básniček a písniček. Starší předškolní děti dokáží soustředěně poslouchat delší dobu předčítaný text, například na kazetách namluvené pohádky. Dítě předškolního věku si také rádo hraje se slovy, obměňuje jejich podobu. Jeden pětiletý chlapec popíral existenci koně, kterého viděl před sebou, neboť se jej bál. Přítomný dospělý použil výraz „nekůň“ a chlapec tím byl natolik fascinován, že pak aplikoval toto pravidlo na další spatřené objekty: „nestrom“, „neberan“, „neslunce“ atp. Pro toto období je charakteristický hravý přístup ke světu, řeč v to počítaje.

3.3.1 Postupné osvojování si základních slov

V této části uvedeme z důvodu nedostatku výzkumných dat o řečovém vývoji český mluvících dětí informace o pořadí, v jakém si základní pojmy týkající se prostoru, času a zájmen, osvojují anglicky mluvící děti. Čerpali jsme z obsáhlé publikace Owense, která se podrobně věnuje osvojování si slovních druhů během vývoje a specifčnosti dětské gramatiky. Jak již bylo uvedeno, pochopení prostorových vztahů předchází porozumění času, neboť prostor je smyslově uchopitelný. Dítě se v něm zpočátku orientuje pomocí gest, později začíná na vztahy v prostoru odkazovat i verbálně. Dvouleté děti užívají předložky „v“ (*in*) a „na“ (*on*), děti ve třech letech si osvojí předložku „pod“ (*under*), ve 40 měsících předložku „vedle“ (*next to*) a čtyřleté děti používají navíc i předložky „před“ (*in front of*) a „za“ (*behind*). Poměrně obtížně se děti učí operovat se slovy, jejichž význam závisí na referenčním bodu. Pojmy jako „toto“ (*this*) a „tamto“ (*that*) či „tady“ (*here*) a „tam“ (*there*) je nutno užívat se zřetelem k perspektivě mluvčího i posluchače. Mladší děti mezi nimi nečiní žádný rozdíl, postupně se naučí správně používat pojmy, které se vztahují k jejich vlastní pozici („toto“, „tady“) a nakonec – až ke konci předškolního věku – si osvojí i pojmy „tamto“ a „tam“ (Owens, 2008).

Základní časové pojmy – „před“ (*before*) a „po“ (*after*) – si děti osvojí v pěti letech, teprve od šestého roku a dále zvládají i složitější výrazy, např. „za týden“ (*in a week*), „zatímco“ (*while*) či „ve stejnou dobu“ (*at the same time*). Děti nejprve rozumí posloupnosti, teprve později současnosti a trvání. Osvojování si zájmen vychází přirozeně z první sociální zkušenosti, se kterou se dítě setká – z dyadického vztahu matky a dítěte. Prvním zájmenem, které dítě začne používat, je tak „já“ (*I*) a o několik měsíců později „ty“ (*you*), spolu se zájmeny „já“ (*me*) a „moje“ (*my*). O dalších pár měsíců později začíná dítě hovořit i o někom vně tohoto vztahu a užívá zájmena „on“ (*he*) a „ona“ (*she*), rozumí také i pojmu „my“ (*we*). V pěti letech má dítě zpravidla osvojena zájmena osobní, přivlastňovací a některá ukazovací (Owens, 2008).

3.3.2 Osvojování si gramatických pravidel

Z gramatických pravidel ovládá dítě předškolního věku jednoduché skloňování, stupňování a časování, přičemž často vytváří slovní tvary na základě analogií s tvary jemu již dobře

známými (Šulová, In Mertin, Gillernová, 2003). V raných stádiích osvojování různých jazyků se vyskytují specifické typy konstrukcí. Takovýmito ranými konstrukty jsou např. „dětské infinitivy“, což jsou slovesa v infinitivním tvaru používaná v hlavních větách. U nás se tímto tématem zabýval Smolík a zjistil, že čeština není jazykem, v němž by se dětské infinitivy běžně vyskytovaly (Smolík, 2002). Smolík se ve svém výzkumu, založeném na analýze audionahrávek řečových aktů, zaměřil na postupné osvojování si slovesných kategorií osoby, čísla a času. Analyzovány byly slovní komentáře každodenních aktivit a promluvy při hře dvou dívek, a to po dobu pěti a sedmi měsíců. Jedna sledovaná dívka byla ve věku 1;11–2;4, druhá ve věku 1;9–2;4. Ukázalo se, že při mluvení v přítomném čase si děti osvojují tvary sloves v tomto pořadí: 3. osoba sg., 1. osoba sg., 1. osoba pl., 2. osoba sg., 3. osoba pl., 2. osoba pl. Primárnost 3. osoby sg. při užívání sloves odpovídá skutečnosti, že děti hovoří o druhém (a na druhého) i samy o sobě nejprve ve 3. osobě – používají vlastní jména, slova „máma“, „táta“ atp. Osobní zájmena v pozici podmětu či předmětu jsou dětmi užívána až po druhém roce věku. To je však ovlivněno tím, že matka či jiná pečující osoba při mluvení na dítě nahrazuje zájmena 1. a 2. osoby sg. vlastními jmény (Bartanusz, Šulová, In Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003).

Při užívání minulého času se projevuje stejná tendence jako u času přítomného: nejprve si děti osvojí 3. osobu sg, později 1. a 2. osobu sg. To je ovšem dáno i faktem, že 1. a 2. osoba sg. vyžadují v minulém čase pomocné sloveso, zatímco 3. osoba sg. nikoli a její tvary jsou tak snáze osvojitelné. Zajímavým zjištěním byla skutečnost, že děti sice v určitém věku používají tvary, které ne zcela odpovídají situaci (např. o sobě hovoří ve 3. osobě), nicméně tyto tvary jsou gramaticky správné, téměř vždy je správně použita shoda podmětu s přísudkem. „Gramatika dětí sice v určité době ještě neumožňuje volné používání tvarů všech osob a obou čísel, ale disponuje mechanismem, který zabráňuje chybnému použití těch tvarů, jež užívány jsou“ (Smolík, 2002, s. 459).

3.3.3 Významová stránka dětské řeči

Vygotskij se zabýval vztahem mezi syntaxí a sémantikou dětské řeči a tvrdil, že zatímco syntaktický vývoj postupuje od jednotlivých slov přes jednoduché věty k souvětím, vývoj sémantické stránky řeči probíhá opačně: dítě „při osvojování významové (smyslové) stránky postupuje od kombinací vět k vyčleňování jednotlivých vět a dále k vyčleňování skupin slov a jednotlivých slov“ (Vygotskij, 1976, s. 172). Dítě si nejprve osvojuje substantiva, neboť první jím vnímanou částí skutečnosti jsou předměty, nicméně „smyslovou stránkou prvního dětského slova není podstatné jméno, ale jednoslovná věta, myšlenka“ (Vygotskij, 1976, s. 171). Následující stupně vývoje dětské řeči odpovídají seznamování se dítěte s dalšími aspekty skutečnosti. Jednoduché dvouslovné věty vyjadřují činnosti, přídavná jména slouží k popisu vlastností a prostřednictvím vyprávění popisuje dítě vztahy.

Děti předškolního věku dosti často konstruují vyprávění, ať už se jedná o vlastní vymyšlené příběhy, osobní zkušenosti či převyprávění filmu. Owens poukazuje na to, že zatímco dvouleté dítě ještě není schopno utvořit příběh mající dějovou linii a jeho historky jsou spíše sdělením pro něj zásadního zážitku, na který jsou nabaleny další informace,

tříleté dítě už je schopno popsat časový sled na sebe navazujících událostí. Zatím však příliš nebere v úvahu posluchače, a tak není příběh nijak uveden, chybí mu časoprostorový rámec a identifikace postav, vyprávění postrádá úvod a závěr. Vyprávění čtyřletého dítěte a ještě více pětiletého dítěte zahrnuje nejen události a činnosti, ale i mentální stavy postav, především jejich motivaci (Owens, 2008).

3.3.4 Řeč jako prostředek porozumění druhému

Podle Brunera jsou všichni lidé „naivní realisté, kteří věří nejen tomu, že ví, co je ‚tam venku‘, ale také tomu, že toto ‚tam venku‘ existuje i pro druhé“ (Bruner, 1986, s. 65). Toto přesvědčení je založeno do značné míry na tom, že spolu o vnějším světě komunikujeme: náš společný jazyk tak konstituuje realitu, kterou můžeme sdílet. Společné užívání jazyka však není významné jen pro komunikaci o vnějších událostech, ale i pro porozumění myslí druhého. Struktura sdíleného jazyka odkazuje na formu mentální organizace: možnost sdílet jazyk je známkou toho, že jsme si co do psychické struktury velmi podobní (Bruner, 1986).

Schopnost porozumět druhému se rozvíjí prostřednictvím komunikace a projevuje se v komunikačních dovednostech: v konverzační plynulosti, převzetí konverzační role v závislosti na tom, s kým jedinec hovoří, a převzetí perspektivy druhého. Konverzační plynulosti se dítě učí v rozhovorech s dospělými, především s matkou. V každodenní komunikaci si osvojuje schopnost vedení dialogu, tedy střídání mluvčích a navazování na témata. V předškolním věku jsou dialogy ještě velmi krátké, počet slovních obrátů (vystřídání mluvčího) je malý a témata se často mění: Owens uvádí, že pětileté dítě může vystřídat až padesát témat během čtvrt hodiny (Owens, 2008). Okolo třetího roku věku začíná dítě dělat rozdíly podle toho, s kým hovoří – míra jeho zdvořilosti je závislá na vlastnostech dotyčného: na jeho věku, velikosti a míře známosti dítěti. Vůči vrstevníkům používá dítě více příkazů, od starších dětí a dospělých žádá více povolení. Čtyřleté dítě už bere ohled i na hledisko druhého a podle toho zvolí své jazykové prostředky. Ve svých promluvách např. začíná používat elipsy, neboť už si uvědomuje, jaké předpoklady s druhým sdílí, a neopakuje tak nadbytečné informace. Je také schopno převzít různé konverzační role: mluví-li s mladším dítětem, mluví podobně jako jeho matka s ním (Owens, 2008).

3.3.5 Egocentrická řeč

Kromě komunikativní řeči se u dítěte předškolního věku setkáváme s tzv. egocentrickou řečí, která primárně není prostředkem komunikace s dalšími osobami. Dítě si povídá samo pro sebe, nahlas komentuje své aktivity. Egocentrická řeč plní funkci expresivní, dítě jejím prostřednictvím vyjadřuje své potřeby a pocity. Slouží mu však i k regulaci jeho vlastního chování: dítě si nahlas pronásí instrukce, kterými usměrňuje své jednání. O původ a funkci egocentrické řeči se zajímali především Piaget a Vygotskij, mezi nimiž proběhla velká výměna názorů na toto téma. Jak připomíná Janoušek, nemohlo dojít ke skutečné diskusi, neboť Piaget se seznámil s pracemi Vygotského až po jeho smrti a Vygotskij tak neměl

příležitost vyjádřit se k Piagetovým odpovědím a námitkám (Janoušek, 2007). My zde nejprve představíme Piagetův výzkum egocentrické řeči a jeho pohled na její podstatu a poté uvedeme Vygotského námitky vůči Piagetově přístupu a jeho vlastní výzkumná zjištění a teoretické závěry.

Piaget sledoval promluvy dvou chlapců ve věku 6,5 let při jejich spontánních aktivitách v Maison des Petits v Ženevě. Jednalo se o předškolní zařízení, v němž byl podporován samostatný přístup dítěte: děti nebyly ve své hře a jiných činnostech nijak omezovány, k ničemu nuceny a dospělí do aktivit zasahovali jedině na jejich žádost. Děti se tak dle vlastní potřeby a nálady mohly věnovat kreslení, modelování, vyrábění něčeho, počítání či jiným aktivitám. Piaget pozoroval, že děti do pěti let si nejčastěji hrají samostatně, děti ve věku 5–7 let začínají tvořit malé skupinky, většinou dvojice a teprve od sedmého roku věku provádějí děti své činnosti ve větších skupinách. Tomuto vývoji odpovídá i vývoj řeči: zpočátku je asi polovina řeči egocentrická, ke konci předškolního věku už je tomu tak pouze asi ve čtvrtině případů. Piaget definuje egocentrickou řeč takto: „Dítě se nezajímá o to, s kým mluví, ani poslouchá-li jej někdo. Mluví buď samo pro sebe, nebo pro radost z toho, že někoho zapojuje do své bezprostřední činnosti. Tato řeč je egocentrická, protože dítě mluví jen samo o sobě, ale také proto, že se dítě nesnaží zaujmout stanovisko toho, s kým mluví.“ (Piaget, 1984, s. 22).

Piaget rozdělil egocentrickou řeč do tří kategorií: a) opakování (echolalie), kdy dítě opakuje to, co slyší, čistě pro radost z možnosti mluvit; b) monolog, kdy dítě mluví samo pro sebe, na nikoho se neobrací; c) kolektivní monolog, kdy děti mluví na druhé a zapojují je do svých momentálních aktivit, přitom se ale nezajímají o to, zda je druzí poslouchají a zda jim rozumí. Socializovaná řeč pak podle něj nabývá těchto podob: d) přizpůsobená informace, kdy se dítě snaží zaujmout stanovisko druhého, a proto mu sděluje to, co by jej mohlo zajímat či co potřebuje vědět – na této úrovni je možná diskuse a spolupráce; e) kritika, zahrnující poznámky ohledně chování druhého a jeho činnosti, přičemž toto kritické vyjádření může vyvolat diskuse či hádky, tedy skutečné výměny; f) rozkazy, prosby a výhrůžky, prostřednictvím nichž dítě působí na druhého a odpoutává se tím od sebe sama; g) otázky, na něž dítě vyžaduje odpovědi a tím tedy zapojuje druhého do rozhovoru (Piaget, 1984).

Piaget zavedl termín koeficient egocentrické řeči, který vypočítává na základě řečových aktů dítěte a definuje jej jako „poměr egocentrické řeči vzhledem k celku spontánní řeči dítěte“ (Piaget, 1984, s. 46). U jednoho z jím zkoumaných chlapců činil tento koeficient 0,47 a u druhého 0,37. Při dalším zkoumání ostatních dětí z jedné třídy v Maison des Petits, jejichž věk se pohyboval od čtyř do sedmi let, dospěl Piaget k průměrné hodnotě 0,45. Ze všech výše zmíněných kategorií egocentrické a socializované řeči byl nejvíce přítomen kolektivní monolog: u prvních dvou zkoumaných chlapců činil 23 % a 30 % z veškeré jejich slovní produkce. To vypovídá o specifčnosti charakteru řeči dítěte předškolního věku: děti mezi sebou více než dospělí mluví o tom, co právě dělají, ale zpravidla to říkají pouze pro sebe, dospělí naopak při činnostech mluví méně, ale socializovaně. Egocentrická řeč tak doprovází činnost dítěte, slouží jako forma povzbuzení k pokračování v této činnosti. Piaget v podstatě souhlasil s Vygotského názorem, že egocentrická řeč je počáteční formou vnitřní řeči (Janoušek, 2007).

Piaget uvádí i výsledky výzkumu dětské řeči, který provedla Leuzinger-Schuler v podobně laděném prostředí: sledovala řeč svého syna při aktivitách ve své soukromé škole pro předškolní děti. Ukázalo se, že dítě používá socializovanou řeč více se svými vrstevníky než s dospělým. Autorka sledování zopakovala s dalšími třemi dětmi a zjistila u všech stejnou vývojovou tendenci: s narůstajícím věkem se rozdíl mezi egocentrickou řečí v přítomnosti dětí a v přítomnosti dospělých zmenšuje – podle Piageta především vlivem narůstajícího počtu otázek dítěte směřovaných na dospělého. Koeficienty egocentrismu spočítané u chlapce Hanse byly takovéto: ve věku 3;1 v přítomnosti dospělého 71 %, v přítomnosti dětí 56 %; ve věku 3;6 v přítomnosti dospělého 50 %, v přítomnosti dětí 43 %; ve věku 4–4;1 v přítomnosti dospělého 43,5 %, v přítomnosti dětí 46 % (Leuzinger-Schuler, In Piaget, 1984). Piaget poukazuje na to, že malé dítě vnímá dospělého jako dominantního, jemu nadřazeného, kterého je třeba respektovat, neboť má vždy pravdu. Takovýto vztah nadřazenosti a podřazenosti pochopitelně vylučuje diskusi, proto se dítě zpočátku lépe socializuje mezi sobě podobnými vrstevníky, s kterými může spolupracovat i hádat se a tím rozvíjet své sociální chování.

Podle Piagetových zjištění je řeč z velké části egocentrická asi do sedmi let věku dítěte, kdy výrazně ustupuje socializovaným formám řeči. Do té doby nicméně děti úspěšně používají neverbální formy socializované řeči, jako jsou pohyby, gesta a mimika. Piaget uvádí průměrné koeficienty egocentrismu spočítané ze souhrnných výsledků jeho výzkumu a výzkumu Leuzinger-Schuler: ve třech letech je to 0,51, ve čtyřech letech 0,48, v pěti letech 0,46, v šesti letech 0,45 a v sedmi letech 0,28 (Piaget, 1984). Podle těchto výsledků má až do šesti let věku asi polovina řečových aktů dítěte egocentrický charakter a dítě tak do značné míry zůstává v zajetí své vlastní perspektivy. Teprve později, v době odpovídající nástupu do školy, získává jeho řeč více sociální charakter.

3.3.6 Vztah egocentrické řeči a řeči vnitřní

Proti tomuto tvrzení se ohradil Vygotskij, který naopak tvrdí, že „řeč je především prostředkem sociálního styku, prostředkem vyjadřování a dorozumívání“ (Vygotskij, 2004, s. 27). Vývoj řeči tak dle Vygotského sleduje opačný směr než uvádí Piaget: prvotní řeč dítěte je sociální a teprve v průběhu času dochází k diferenciaci řeči pro druhé a řeči pro sebe. Egocentrická řeč je pak přechodnou fází mezi těmito dvěma formami řeči: řečí vnější, sociální, komunikativní, a řečí vnitřní, individuální. Egocentrická řeč je řečí mluvenou, nahlas prohlášenou, přesto ale není určena pro druhé – proto je pro ně do značné míry nepochopitelná. Její funkcí je prostřednictvím hlasitých komentářů kontrolovat a regulovat aktivitu dítěte. Později, se začátkem školního věku, se tato regulační funkce přenáší na vnitřní řeč a hlasité instrukce mizí. Egocentrická řeč tak postupně vrůstá dovnitř a stává se řečí vnitřní – jejich funkce je totožná, podstatným rozdílem mezi nimi je pouze přítomnost či nepřítomnost vokalizace. „Řeč se stává psychologicky vnitřní dříve, než se stává vnitřní fyziologicky“ (Vygotskij, 2004, s. 66). Základním znakem egocentrické a vnitřní řeči je jejich zkrácenost, zhuštěnost a formální nedokončenost, což je odlišuje od řeči vnější a činí je méně srozumitelnými pro druhé. Navíc jsou svou „syntaktickou stavbou téměř výlučně

predikativní“. Nevyskytují se v nich podmínky, „vnitřní řeč, při níž je podmět a situace rozmluvy vždy známa samotnému myslícímu člověku, sestává téměř jen z přísudků“ (Vygotskij, 2004, s. 97).

Regulační funkci egocentrické řeči prokázal Vygotskij ve svých výzkumech, v nichž byly dětem provádějícím praktickou činností ztíženy podmínky. Např. při kreslení nemělo dítě k dispozici vhodnou pastelku, při stříhání nůžky atp. Pokud se dítě obrátilo na experimentátora s žádostí o pomoc, bylo ignorováno. V takovýchto případech se podstatně zvýšil výskyt egocentrické řeči, koeficient narostl na dvojnásobek hodnoty zjištěné Piagetem. Z toho Vygotskij vyvozuje, že narušení plynulého průběhu činnosti dítěte je jedním z faktorů vyvolávajících egocentrickou řeč – ta pak plní funkci realistického myšlení potřebného k vykonávání dané činnosti a dosažení cíle.

Naopak v jiné sérii experimentů došlo vlivem nestandardních podmínek prováděné činnosti k zeslabení egocentrické řeči, a to v těchto případech: dítě pracovalo mezi dětmi hluchoněmými nebo dětmi mluvícími cizím jazykem; dítěti bylo znemožněno mluvit nahlas tím, že v místnosti hrála hlasitá hudba, nebo mu bylo nakázáno šeptat; dítě nejprve vykonávalo svou činnost mezi dětmi a pak v ní pokračovalo izolováno od ostatních (Vygotskij, 2004). Na základě těchto zjištění Vygotskij tvrdí, že vnitřní řeč se vyskytuje již u dětí v předškolním věku a dítě je schopno ji použít tehdy, je-li mu znemožněno regulovat své chování řečí hlasitou. Výskyt egocentrické řeči tedy podle Vygotského nezávisí pouze na vývojové úrovni dítěte, ale je do značné míry ovlivnitelný podmínkami výzkumu či sociálním prostředím vůbec. Vygotskij např. namítá, že Piagetův výzkum, na jehož základě byly spočítány koeficienty egocentrické řeči, byl proveden za podmínek přirozeně podporujících zvýšený výskyt kolektivních monologů. Piagetovy výsledky tak nevypovídají o obecném podílu egocentrické řeči u dítěte daného věku, ale spíše o sociálních podmínkách, jimž bylo dítě vystaveno (Vygotskij, 2004).

4. Identita předškolního dítěte

4.1 Uvědomění si sebe sama

Nutnou podmínkou k tomu, aby dítě mohlo atribuovat mentální stavy druhým, je rozvoj vědomí ve smyslu *awareness*, tedy uvědomění si vlastních mentálních stavů. Není-li si dítě vědomé sebe sama, nemůže mít ani teorii mysli a rozumět vnitřnímu světu subjektu. Perner a Dienes došli k názoru, že děti se stávají vědomými mezi 12. a 15. měsícem (Perner, Dienes, 2003). Toto jejich tvrzení je založeno na výsledcích několika studií přistupujících k dané problematice z různých úhlů. Východiska výzkumníků se liší, přesto docházejí k víceméně shodným závěrům, co se týče časové lokalizace vzniku vědomí. Jednotlivé přístupy snažící se zjistit, ve kterém věku dítěte se vynořuje vědomí ve smyslu vědomí sebe sama, jsou zaměřeny na vývoj funkcí, které nejsou možné právě bez existence vědomí.

Jednou z takových funkcí je verbální komunikace, zejména slovní odkazování na předměty: referenční užití jazyka bylo vypořádováno u dětí ve věku 13–15 měsíců (Perner, Dienes, 2003). Vědomí je nutným předpokladem také pro exekutivní funkce – máme-li být schopni volně kontrolovat vlastní jednání, musíme si být vědomi toho, co děláme, a toho, co zamýšlíme dělat: musíme mít záměr. Dle Piageta se záměrná činnost objevuje okolo 12. měsíce věku dítěte, v tzv. stadiu sekundárních kruhových reakcí, kdy je dítě schopno „hledání nových prostředků na základě diferenciací známých schémat“ (Piaget, Inhelderová, 2001, str. 17). Dítě vynalézá nové kombinace, což svědčí o jasném záměru jeho činnosti. Rovněž schopnost záměrné pozornosti odkazuje na kvalitativní posun v mentální aktivitě dítěte: tato schopnost se obvykle začíná rozvíjet okolo 16. měsíce věku (Gardner et al., 2000, In Perner, Dienes, 2003). Dalším možným přístupem k problematice vědomí je zaměření se na explicitní paměť, na existenci vědomí o minulých událostech. Podle Piageta se během druhého roku objevuje jednání předpokládající oddálenou nápodobu, tedy vyvolání si představy pozorovaného předmětu nebo jednání s časovým odstupem (Piaget, Inhelderová, 2001). Pro podržení si představy je třeba explicitní paměť – a ta nemůže fungovat bez existence vědomí. Současné studie poukazují na to, že děti jsou schopny oddálené nápodoby již ve 14.–15. měsíci (Perner, Dienes, 2003).

Sebe-vědomím v nejčistší podobě je pak tzv. „přístupové“ vědomí (*access consciousness*), tedy uvědomění si vlastních mentálních stavů (Perner, Dienes, 2003). Toto reflektující vědomí tak předpokládá mentální stavy druhého řádu odkazující na mentální stavy prvního řádu: když vidím jablko, jsem si zároveň vědom toho, že vidím jablko; dokážu říci, zda něco vím, či nevím. Reflektivní přístup k vlastním mentálním stavům se podle různých autorů začíná vynořovat někdy mezi druhým a třetím rokem věku (Perner, Dienes, 2003) a umožňuje utváření identity vlastního „já“. Jak uvádí Vygotskij: „Zapomínáme na své nejranější období proto, že struktura našeho vědomí se v tomto věku natolik liší od struktury vědomí v dospělosti, že si až do tří let nepamatujeme ani na sebe, ani na obklopující nás skutečnost. Fakt, že od předškolního věku si člověk začíná pamatovat posloupnost událostí, je totéž, co staří psychologové nazývali jednotou a identitou „já“.“ (Vygotskij, 1976, s. 304).

4.2 Sebepojetí

Na základě uvědomění si odlišnosti sebe sama od ostatních lidí se rozvíjí sebepojetí, tedy obraz, jaký má dítě o sobě samém. Jeho identita je přitom do značné míry založena na vztahu dospělých osob k němu, na tom, jakým způsobem se o něm vyjadřují, jak a za co jej odměňují a trestají, jaké vůči němu projevují emoce. Předškolní dítě dokáže popsat své fyzické rysy, co má a co nemá rádo a co mu patří, nemá však zatím náhled na své psychologické charakteristiky. Obrazem jeho osobnosti jsou pro něj základní informace, které o sobě dokáže podat: jméno, příjmení, věk, adresa atp. (Wallon, 1995).

Součástí sebepojetí je i sebehodnocení, které u dítěte předškolního věku vychází z hodnocení jeho osoby dospělými, především rodiči. Dítě není schopno jejich názory reflektovat, přijímá je zcela nekriticky (Vágnerová, 2000). U většiny předškolních dětí je

sebehodnocení poměrně vysoké, ale zároveň velmi nestabilní, mění se s aktuální sociální situací (Langmeier, Krejčířová, 2000).

4.3 Utváření pohlavní identity

Mezi jeden z velkých úkolů dítěte předškolního věku patří přijetí pohlavní role a osvojení si postojů a způsobů chování, které s ní souvisejí. Genderové charakteristiky jsou značně kulturně závislé a dítě si je osvojuje postupně, prostřednictvím nápodoby a identifikace s dospělou osobou (zpravidla rodičem) stejného pohlaví. Bylo provedeno mnoho výzkumů, jejichž výsledky dokládají, že stereotypní očekávání rodičů, co se pohlavní role týče, se projevují v jejich vztahu k dítěti od samých počátků. Rodiče často zcela bezděčně podporují u dítěte projevy tradičně spojované s jeho pohlavím a naopak, s projevy připisovanými pohlaví opačnému projevují nesouhlas. Již u předškolních dětí tak dochází k pohlavní, respektive genderové, specifikaci chování: dívky si vybírají jiné hračky než chlapci, preferují jiné typy her, které sdílejí raději s dětmi stejného pohlaví (Langmeier, Krejčířová, 2000). Hra chlapců se začíná odlišovat od hry dívek: chlapecká hra bývá plná zvědavosti, fyzické aktivity, ale i agresivity, zatímco dívky se projevují jako submisivnější, bázlivější a konformnější (Vágnerová, 2000). Vývoj pohlavní identity probíhá ve třech stupních: nejprve, mezi třetím a čtvrtým rokem věku, si dítě uvědomí, že své pohlaví nezmění svým přáním nebo vůlí. V pěti až šesti letech dítě pochopí, že pohlaví je trvalé a nikdy v budoucnu se nezmění. Nakonec, kolem sedmého až osmého roku, dítě porozumí tomu, že pohlavní identita je hluboce zakotvená a nezávislá na vnějších znacích, jako jsou oblečení, účes atp. (Šulová, In Macek, v tisku).

Dítě tohoto věku začíná objevovat odlišnosti v tělesné stavbě dívek a chlapců a pohlavní orgány v něm probouzejí zvědavost a zájem. Podle Freuda je falické stadium, jak nazývá období asi od čtyř do šesti let věku, charakteristické tím, že uspokojení libida je vázáno na genitál. Dítě experimentuje se svým vlastním tělem a rádo prozkoumává i tělo jiných dětí, např. ve hře „na doktora“. Vztah dítěte k rodičům je poznamenán tzv. Oidipovským (respektive Elektřiným) komplexem, tedy sexuální touhou po rodiči opačného pohlaví a žárlivostí na rodiče stejného pohlaví. Napětí, které v dítěti tyto silné prožitky vzbuzují, jej vede k potlačení jeho sexuálního přání a k identifikaci s rodičem stejného pohlaví a tím k přijetí odpovídající pohlavní role (Langmeier, Krejčířová, 2000). Bez ohledu na to, zda přijmeme či odmítneme Freudovu analýzu, hraje rodičovský pár zcela zásadní roli v přijetí pohlavní role dítětem. Dítě potřebuje být každodenním svědkem interakcí mezi rodiči, aby získalo představu o komplementaritě mužské a ženské role a aby se dokázalo neproblematicky identifikovat s rolí odpovídající jeho biologickému pohlaví (Šulová, 2000).

5. Socializace a emoční vývoj předškolního dítěte

V průběhu předškolního období se začíná rozrůstat sociální síť dítěte. Ta už není omezena pouze na širší rodinu, ale zahrnuje i vrstevnické skupiny a jiné dospělé osoby. Pro dítě je rodina stále tím nejvýznamnějším prostředím, které mu – v optimálních případech – zajišťuje uspokojení jeho potřeby jistoty, bezpečí a stability. Jsou-li tyto základní potřeby dítěte naplněny, dítě se bez obav vrhá do dobrodružství objevování světa za zdmi domova. Za těmito zdmi na něj čeká především zkušenost s kontakty s vrstevníky, ať již na půdě mateřské školy či v jiném prostředí. Jeho vztahy k vrstevníkům jsou ale spíše nahodilé a nestálé, což je dáno jednak přetrvávající závislostí dítěte na rodině, jednak jeho neschopností decentrace a egocentrickým pohledem na svět. Právě vrstevnická skupina ale hraje velmi významnou roli v nabývání schopnosti brát v úvahu i jiné než vlastní hledisko, rozumět odlišnosti perspektivy druhého a podle toho také jednat.

5.1 Význam vrstevníků a sourozenců

Díky specifičnosti skupiny vrstevníků (symetričnost vztahů daná shodným věkem a vývojovou úrovní) získává dítě sociální dovednosti, které jsou důležité pro celý jeho další život v lidské společnosti, osvojuje si různé sociální role. Učí se prosadit se, spolupracovat i zdravě soutěžit, řešit vzniklé konflikty, být vůdcem i podřízeným a pomáhat slabším či jinak znevýhodněným (Langmeier, Krejčířová, 2000). To vše mu umožňuje uvědomit si, že danou situaci lze nazírat z různých, navzájem odlišných perspektiv, naučí se vnímat svět očima druhých. Navíc je pro dítě snazší získat všechny tyto komunikační dovednosti během předškolních let, neboť ve školním, více výkonově zaměřeném prostředí se k sobě děti začínají chovat kritičtěji. Dítě neschopné pohybovat se a komunikovat ve skupině tak může být zraňováno a v důsledku toho mít i ztíženější vývoj (Šulová, In Mertin, Gillernová, 2003). Při hrách s vrstevníky si dítě rozvíjí také své motivačně-volní vlastnosti: volní úsilí předškolního dítěte netrvá příliš dlouho a motivace se rychle vytrácí, nicméně kontakt s vrstevníky je pro něj velmi silnou stimulací a dítě tak vydrží věnovat se aktivitám déle než za jiných podmínek (Šulová, In Mertin, Gillernová, 2003).

Již Komenský vyzdvihuje význam kontaktu předškolního dítěte s vrstevníky, když ve svém spisu *Informatorium školy mateřské* radí, aby byly děti podporovány v častém hraní si s dětmi stejného věku. „Nebo mezi dětmi podobnost věku působí podobnost povah a myšlení: invencí jednoho není druhému nic příliš vysoká; není mezi nimi žádného panování, nucení, bázně, lekání, ale rovnost, láska, odevřenost, svobodné na všecko, co přijde, dotazování i odpovídání: čehož všeho nám starým, když s dětmi zacházeti chceme, nedostává se, a nedostatek ten na překážku jest. Protož nepochybůj žádný, že dítě dítěti více vtip zaostříti a nabrousiti můž než kdo jiný“ (Komenský, 2007, s. 56).

Nemenší roli v osvojování si teorie mysli hrají i sourozenci dítěte, především pak ti starší, kteří mu slouží jako model a facilitují tak získávání sociálních dovedností. Sourozenecký vztah se oproti vztahu rodič-dítě vyznačuje tím, že v něm probíhá vzájemná

komunikace o vlastních potřebách a pocitech, což podporuje porozumění druhému, jeho odlišné individualitě (Vágnerová, 2000). Děti své starší sourozence často napodobují a vyhledávají u nich pomoc. Jak uvádí Ruffman et al., hra se sourozenci má jinou kvalitu než hra s matkou: matka komentuje probíhající hru nebo navrhuje nové činnosti, ale stále zůstává spíše v rovině diváka. Sourozenci, zejména ti starší, mají ve hře mnohem aktivnější roli, neboť vymýšlejí témata a stanovují pravidla (Ruffman et al., 1998). Jak zdůrazňuje Šulová, ve vztahu se sourozencem či sourozenci má dítě nenahraditelnou příležitost zažít si určitý typ vztahu v každodenním kontaktu, tedy ve všech jeho proměnách, a díky tomu získat jisté vztahové kompetence významné pro celý jeho další život (Šulová, In Mertin, Gillernová, 2003).

5.2 Význam prarodičů a dětské chápání smrti

Pro dítě jsou ovšem významné i vztahy s jeho prarodiči. Podle Šulové mají na dítě většinou více času než jeho rodiče a mohou s ním tak déle a trpělivěji probírat určité otázky. Jejich postoje k různým životním oblastem mohou být odlišné od postojů rodičů dítěte, a dítě tak má možnost pozorovat a posléze si i uvědomit různorodost názorů a způsobů chování dospělých, které pramení z jejich individuality, odlišných sociokulturních podmínek a životní historie. Právě vyšší věk prarodičů umožní dítěti pochopit kontinuitu života a poznat různé životní etapy, jakými jsou dětství, dospělost a stáří. Nezřídka se při kontaktu s prarodiči dítě setkává i s vážnějšími nemocemi, případně se smrtí, což je pro něj významnou zkušeností s omezeními a konečností lidského života (Šulová, In Mertin, Gillernová, 2003).

Smrt je pro předškolní dítě záhadou, která má svou přitažlivost a podněcuje jeho zvědavost, zároveň v něm však vzbuzuje neurčité pocity úzkosti. „Představuje si ji jako pobyt v hrobě zažíva, jako bezmocnost, nehybnost, samotu, ohrožení nějakými zlými bytostmi“ (Říčan, 1990, s. 136). Dítě v tomto věku však ještě nevztahuje smrt na sebe, vůbec si nepřipouští, že by jednou mohlo samo zemřít. Pokud zemře dítěti blízká osoba, může dítě prožívat intenzivní, pro ně nesrozumitelnou úzkost a může pociťovat i vinu za její smrt, obzvláště mělo-li někdy na dotyčnou osobu zlost. To souvisí s magickým charakterem myšlení dítěte předškolního věku: dítě je přesvědčeno o tom, že slovy a myšlenkami ovlivňujeme realitu kolem nás. Smrt však není v předškolním období chápána jako něco neodvratitelného a definitivního, dítě ji vnímá jako „reverzibilní stav podobný spánku“ (Galvas, In Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003, s. 395). I mrtvý tak dle dítěte vnímá a cítí jako živý a dítě očekává, že se jednou ze svého „spánku smrti“ probudí. O chápání smrti jako přechodného stavu svědčí i mnohé dětské hry, v nichž dítě smrt jakoby ovládá. Pozorovali jsme pětiletého chlapce, který instruoval své kamarády: „Teď jsi mrtvý.“ Poté, co tito leželi nějakou dobu nehybně, přistoupil k nim a zašeptal jim do ucha: „Vzbud’ se.“ Sám si také hrál na mrtvého, a když jej dlouho nikdo nešel probudit, volal, že už mrtvý být nechce.

5.3 Porozumění emocím a jejich regulace

Dítě se v předškolním věku učí porozumět emocím, jejich subjektivní povaze a vztahu mezi určitou situací a emoční reakcí. Jak uvádí Langmeier a Krejčířová, tříleté dítě chápe emoce jako bezprostřední reakce na vnější události a později, okolo čtvrtého roku, si začíná uvědomovat, že vnímání situace je subjektivně podmíněno a reakce na ni tak mohou být u každého člověka odlišné. Ve stejné době začíná být schopno predikovat pravděpodobnou emoční reakci na danou událost. Zároveň je však přesvědčeno o tom, že z chování lze přesně odečíst, co člověk prožívá, prozatím neodlišuje vnější projev od vnitřního prožitku (Langmeier a Krejčířová, 2000).

Předškolní dítě citlivě reaguje na emoční prožívání druhých, ale toto musí být dobře čitelné, projevované navenek. Dítě však ještě nemá plně zvládnutou seberegulaci, a tak snadno podléhá intenzivním emocím, sdílí je v plné míře a nechá se jimi zcela zaplavit. Spolu s nabýváním schopnosti seberegulace (která je závislá na úrovni biologické zralosti a na sociálním učení) získává dítě jakýsi odstup od sebe sama a dokáže hodnotit vlastní chování, být k sobě kritické, zlobit se za něco samo na sebe (Šulová, In Mertin, Gillernová, 2003). Tato kompetence je velmi důležitá, neboť ovládání vlastních – zejména negativních – emocí je předpokladem dobrého začlenění se do kolektivu vrstevníků a do lidské společnosti vůbec.

5.4 Sebekontrola a zvnitřňování sociálních norem

Tak jako se dítě během svého vývoje učí potlačit při řešení úkolu nepodstatnou informaci a neřítit se pouze svým zájmem, musí si osvojit i schopnost sebekontroly vlastního chování a nepodléhat momentálním impulsům. Dítě předškolního věku čeká náročný úkol: osvojit si a následně i zvnitřnit sociální normy, které mu umožní stát se plně integrovaným členem různých sociálních skupin, v první řadě pak vzdělávacích institucí a zájmových sdružení.

Jednou z hlavních a velice výrazných potřeb dítěte předškolního věku je potřeba aktivity. Tuto potřebu je třeba respektovat, přesto je třeba dávat dítěti hranice, aby dokázalo přesně odlišit, co ještě smí a co už nesmí dělat. Dítě je zprvu výhradně kontrolováno zvenku, a to především svými rodiči. Tato vnější regulace se právě v průběhu předškolního období přeměňuje na regulaci vnitřní, vycházející z dítěte samého, i když obsahově stále závislou na tom, co dítě doposud od dospělých slyšelo. Instrukce a zákazy prezentované dospělými, respektive rodiči, jsou – přes fázi dítětem samým nahlas pronášených instrukcí – internalizovány. S tímto procesem se u dítěte postupně rodí svědomí jakožto instance kontrolující dodržování zvnitřněných sociálních norem. Přestoupí-li dítě některé z těchto pro něj bezvýhradně platných pravidel, vyvolá to u něj velmi silné pocity viny. Jde o prožitek natolik nepříjemný, že se mu dítě pomocí sebekontroly příště snaží vyhnout.

Erikson ve své epigenetické teorii pojímá předškolní období právě jako životní etapu, jež je nejvíce poznamenána konfliktem mezi iniciativou a vinou. Dítě má velkou potřebu různých aktivit, v nichž se snaží prosadit, zároveň je ale stále usměřňováno a ve svých aktivitách omezováno. Internalizací sociálních norem se dítě dostává do jakéhosi vnitřního

konfliktu, neboť se jeho dušení život dělí na „část dětskou, která zvětňuje bujnost růstových potenciálů, a část rodičovskou, jež podporuje a zvyšuje tendenci k pozorování sebe sama, vedení sebe sama a trestání sebe sama“ (Erikson, 2002, s. 233). Nabude-li rodičovská část – tedy svědomí – převahy, jsou přirozené aktivity dítěte inhibovány. Pro dítě jsou proto velmi důležité kontakty s vrstevníky, neboť ti jsou stejně nedokonalí jako ono samo a tak v něm nevzbuzují natolik silné pocity viny jako konfrontace s dospělými (Šulová, 2004).

Jedním ze způsobů, jak se dítě vyrovnává s ohrožením vlastní osoby pocitu viny, je upravení pravidel tak, aby mu více vyhovovala. Tento egocentrický přístup k normám umožňuje dítěti uchovat si svou integritu: pravidla jsou sice pozměněna, nicméně jako taková respektována, jejich závaznost se tím nijak neumenšuje (Vágnerová, 2000). Měli jsme možnost sledovat při hře čtyřleté a pětileté děti a poměrně často se stávalo, že si dítě po vyzkoušení původního způsobu hry pozměnilo pravidla, neboť pak mělo větší šanci na dosažení úspěchu. Tato nová pravidla byla přesto dítětem chápána jako neměnná a platná pro všechny zúčastněné. Dalším charakteristickým rysem vztahu předškolního dítěte k normám je jejich aplikace na konkrétní situaci, z níž není dítě schopno generalizovat na ostatní situace podobného typu (Vágnerová, 2000).

5.4.1 Morální vývoj dítěte podle Piageta

Piaget se ve svých výzkumech a následně ve své knize *Le jugement moral chez l'enfant* (1932) zabývá třemi oblastmi, v nichž se projevuje morálka: respektem k pravidlům, lží a pojmem spravedlnosti. Prostředkem, jak zjistit vztah dětí k pravidlům, bylo Piagetovi pozorování hry v kuličky, která je mezi dětmi, respektive chlapci, velice oblíbená a jejíž pravidla se vyvíjejí a komplikují s rostoucím věkem hráčů. Na základě toho rozlišuje Piaget čtyři stadia týkající se praktikování pravidel. Druhé stadium, odpovídající předškolnímu věku (2–6 let), nazývá stadiem egocentrickým, charakteristickým malým zájmem dítěte o společnou hru: děti si ve skupině vrstevníků hrají vedle sebe, ale pro sebe, nicméně přítomnost druhých je inspiruje, a tak od nich přejímají pravidla hry. Neexistuje však ještě dodržování společných pravidel – dítě pouze imituje a podle své vlastní fantazie přetváří pravidla hry.

Dodržování pravidel je však jen jednou stránkou věci, a tak Piaget uvádí tři stadia vztahující se k uvědomění si pravidel, jejich významu a závaznosti a z toho vyplývajícího pocitu povinnosti jednat v souladu s nimi. Teprve toto uvědomění se dá považovat za základ morálního vědomí. V předškolním období tak dochází k přechodu z prvního stadia, kdy se dítě řídí okolím předepsanými pravidly, k nimž se necítí být vázáno povinnostmi, do stadia druhého, v němž jsou pravidla považována za svatá a nedotknutelná. Je nepřístupné je překračovat a jakýmkoli způsobem modifikovat. Vynalézt pravidlo znamená objevit něco, co už bylo dávno ustanoveno: jako taková zůstávají pravidla vnějšími, od autority přejatými, instrukcemi.

Morálka předškolního dítěte zůstává na heteronomní úrovni, neboť dítě se stále podřizuje svým rodičům: ti na něj činí nátlak a dítě je respektuje. Podřízení se nařízením rodičů vyplývá nejen z nerovného postavení mezi dítětem a dospělým, ale i z egocentrického pohledu dítěte na svět: to, co vidí (tedy i chování rodičů), je jedinou možností a je to tak nutně i správné. Egocentrismus dítěte a nátlak dospělých se projevují v takzvaném morálním realismu dítěte. Jedná se o tendenci považovat všechny příkazy, zákazy a hodnoty za trvale platné a závazné, nezávislé na jakémkoli subjektu, tedy existující samy o sobě. „Dobro je přísně definováno poslušností“ (Piaget, 1932, s. 120), přičemž poslušnost znamená doslovné dodržování pravidel. Dítě není schopno posoudit, je-li jednání jeho rodičů spravedlivé, či nikoli. Rovněž se nezaobírá tím, jaký význam mají daná pravidla – považuje za správné vykazovat absolutní poslušnost. Respekt k pravidlům je respektem k autoritě, která tato pravidla vydává.

Morální realismus se projevuje i tehdy, má-li dítě posoudit něčí vinu při provedení nějaké špatnosti, jako třeba věcném poškození, krádeži či lhaní. Hodnocení dítěte kolem sedmého roku věku se vyznačuje takzvanou objektivní (objektovou) zodpovědností (*la responsabilité objective*) – dítě posuzuje čin z hlediska jeho materiálních důsledků a nebere v úvahu záměr konatele. Rozbije-li někdo omylem patnáct talířů, pak si zaslouží větší potrestání než ten, kdo vědomě rozbije talíř jeden. Podobně lež je větší tehdy, vzdaluje-li se více od reality: říci rodičům, že jsem dostal dobrou známku ve škole je menší lež, protože se to stává; říci, že jsem viděl psa velkého jako kráva, je velká lež, neboť to není možné.

Pro dítě předškolního věku je spravedlivé to, co prezentuje dospělý, a nespravedlnost znamená nesplnění povinnosti, neposlušnost, prohřešení se proti absolutně platným pravidlům. Spravedlnost je dítětem chápána jako spravedlnost retributivní, jež spočívá ve správném rozdělování odměn a trestů. „Každá sankce je přijímána jako legitimní, nutná a dokonce konstituující princip morálky: kdyby se lež netrestala, bylo by povoleno lhát“ (Piaget, 1932, s. 361). Z toho důvodu není pro dítě špatné lhát kamarádům, protože ti jej nemohou – na rozdíl od rodičů – potrestat. Sankce za nedodržení rodičovských příkazů a zákazů považuje dítě za zcela legální, avšak legálnost nemusí být nutně spojena s vědomím jejich morální (ne)oprávněnosti. Dítě nerozlišuje mezi „soudním“ a morálním aspektem činu: řídí se výhradně literou pravidla.

5.4.2 Sociální zkušenosti facilitující morální vývoj

Přestože je dítě ve svém morálním vývoji limitováno aktuální kognitivní zralostí, jeho morálka může být značně ovlivněna i získanými zkušenostmi a sociálním prostředím, které jej obklopuje. Podstatou morální zralosti je sociální porozumění, jehož základem je „poznání vlastní subjektivity a schopnost transcendence této subjektivity“ (Kotásková, 1987, s. 20). Kotásková uvádí, jaký typ sociálních zkušeností vede dítě k této sebe-transcendenci a může tak urychlit jeho morální vývoj. Především jsou to různorodé interakce: s lidmi různého věku a odlišných povah, v různých situacích. Díky tomu se dítě naučí zaujímat různé role a uvědomí si tak jejich relativnost – např. jedno a totéž dítě může být v roli mladšího a staršího sourozence. Také příslušnost k různým sociálním skupinám,

kteř se liší ve své struktuře a svými pravidly, poskytuje dítěti bohatou zkušenost: dítě má možnost vyzkoušet si roli vůdce a řadového člena a uvědomit si, že pravidla jsou vytvářena členy skupiny s ohledem na jejich potřeby a záměry. Tím, co posouvá dítě v jeho morálním vývoji jsou i konflikty: ať už mezi členy jedné skupiny nebo mezi odlišně zaměřenými skupinami (Kotásková, 1987).

6. Vybrané teoretické přístupy k vývoji dítěte

Vzhledem k tomu, že jsme v této práci vycházeli především z Piagetových poznatků a názorů, považujeme za potřebné představit i jinak zaměřené teoretické přístupy, které nám umožní pohlížet na vývoj dítěte z trochu jiného úhlu pohledu – vždyť právě o změnu perspektivy v této práci jde. Zvolili jsme teoretické koncepce Wallona a Vygotského, a to z tohoto důvodu: oba autoři se částečně vymezují vůči Piagetovi a poukazují na velký význam sociálního prostředí, který byl Piagetem opomenut. Oba jsou si vědomi toho, že dítě je během svého vývoje závislé na sociální pomoci a že teprve sociální podněty mu umožňují rozvinout se v plně samostatnou a zralou lidskou bytost. Dříve než si představíme jejich teorie vývoje, pojednáme zde krátce o teoretickém rámci, který stojí v pozadí všech výše zmíněných Piagetových zjištění.

6.1 Piaget: vývoj jako směřování k rovnováze

Vývoj je dle Piageta diskontinuální, probíhá ve stádiích, která se od sebe kvalitativně liší: v každém stadiu se objeví nové kognitivní struktury umožňující dosáhnout specifické formy rovnováhy mezi organismem a prostředím. Právě směřování k čím dál větší rovnováze je tím, co charakterizuje vývoj dítěte. V různých okamžicích má dítě různé potřeby – fyziologické potřeby, zájem o něco, hledání odpovědi na otázku atp. –, které tuto rovnováhu narušují a vedou dítě k jednání, jehož cílem je ustavit rovnováhu novou (Piaget, 1987). Vývoj tak spočívá v neustálé adaptování se na novou situaci, v níž se střetávají poznávací struktury dítěte s prostředím. Když se dítě setká s informacemi, které nezapadají do jeho již existujících schémat, vznikne kognitivní nerovnováha. Tu se dítě pokouší zvrátit buď pomocí asimilace, kdy tyto nové informace zapracuje do již vybudovaných struktur, nebo tím, že tyto struktury pozmění, přizpůsobí je prostředí. Ustavování rovnováhy mezi procesy asimilace a akomodace pak společně vytváří dokonalejší úroveň myšlení (Sternberg, 2002).

Přechod mezi jednotlivými stadii je dle Piageta podmíněn postupným dozráváním vrozených kognitivních struktur. Již z Piagetovy terminologie (rovnováha mezi organismem a prostředím) je patrné, jak velký význam přikládá biologické stránce dítěte. Přestože Piaget hovoří o interakcích dítěte s prostředím, velmi málo se zmiňuje o sociálních faktorech ovlivňujících vývoj dítěte. Podle Piageta musí určité funkce dozrát nejprve na individuální úrovni, aby mohly být uplatněny na úrovni sociální. Dozrávání kognitivních

funkcí je podmíněno činností dítěte: jeho inteligence je nejprve pouze praktická, s postupem vývoje se internalizuje – praktická činnost dává vzniknout myšlení (Piaget, 1987).

6.2 Wallon: vývoj jako interakce mezi možnostmi dítěte a jeho prostředím

Zatímco pro Piageta je rozhodujícím faktorem vývoje dítěte jeho maturace, tedy zrání biologických funkcí, Wallon klade důraz zejména na úlohu sociálního prostředí – aniž by tím však umenšil význam biologických dispozic. Biologická zralost je nezbytnou podmínkou psychického vývoje – jen biologicky zralé dítě může být „probuzeno“ svým prostředím (Wallon, 1995). Hovoří-li Wallon o prostředí, má na mysli nejen prostředí sociální, ale i prostředí fyzické, biologické a symbolické (prostředí reprezentací, např. jazyka). Prostředí hraje ve vývoji dítěte a v životě člověka obecně dvojí roli: jednak je prostředkem k získávání zkušeností v nejširším slova smyslu, jednak polem působnosti subjektu – člověk je svým prostředím ovlivněn, zároveň jej však přetváří. Prostředí se mění v závislosti na vývoji prostředků, kterými dítě disponuje, zároveň však prostředí poskytuje dítěti nové prostředky, které následně vytvářejí novou kvalitu jeho vztahů s prostředím. A právě tato interakce a neustálé nalézání funkční rovnováhy jsou tím, co definuje vývojová stadia (Baudier, Céleste, 2005).

Dle Wallona dochází v průběhu vývoje dítěte ke střídání dvou typů chování: chování odstředivé (*centrifuge*) je nasměrováno do vnějšího světa a vyznačuje se výdejem velkého množství energie za účelem poznání všeho, co dítě obklopuje. Chování dostředivé (*centripète*) představuje soustředění energie na sebe sama, na utváření vlastní osoby. Tyto dvě tendence se v průběhu vývoje dítěte pravidelně střídají a dávají tak základ odlišným vývojovým stadiím (Cartron, Winnykamen, 2004).

Jak uvádí Baudier a Céleste, člení Wallon vývoj dítěte do šesti stadií, z nichž stadium čtvrté (3–6 let) odpovídá předškolnímu období a je nazváno stadiem personalismu (*le stade du personnalisme*), v němž převažuje dostředivá tendence. Na počátku tohoto období dochází k dovršení schopnosti dítěte odlišit „já“ od druhého a k upevňování nově nabyté autonomie, což se projevuje silným negativismem. Dítě je neustále v opozici vůči dospělému, odmítá jej poslouchat, ale odmítá i jím nabízenou pomoc, má potřebu ukázat, že spoustu věcí zvládne samo. Svým opozičním chováním si dítě potvrzuje svou odlišnost od ostatních lidí v okolí. Dítě už o sobě nemluví ve třetí osobě, používá zájmeno „já“ (Baudier, Céleste, 2005). Mezi čtvrtým a pátým rokem se dítě začíná „předvádět“, snaží se na sebe upoutat pozornost a vyvolat tak reakci dospělého. Poslední fáze tohoto období je pak příznačná hraním rolí a častou imitací, především pak rodiče stejného pohlaví (Cartron, Winnykamen, 2004). U dítěte se objevuje potřeba kamarádství, zároveň však začíná být soutěživé: srovnává se s ostatními, zejména v tom, co udělalo (Wallon, 1995).

Wallon zdůrazňuje, že přirozeností dítěte je být zakotveno v sociálním prostředí: „*l'individu est génétiquement social*“ (Baudier, Céleste, 2005). Dítě přichází na svět fyziologicky nezralé a je tak od samého počátku závislé na dospělých jedincích, bez nichž by nemohlo přežít. Proto identita dítěte nejprve splývá s druhým a až teprve s rozvojem

biologických funkcí se může dítě začít od dospělého odpoutávat, i když prozatím jen na úrovni uvědomění si vlastní odlišnosti. Aby proběhl vývoj dítěte zdárně, tedy aby dítě vyrostlo v plně autonomní bytost, je třeba, aby v každé fázi jeho vývoje bylo dosaženo rovnováhy mezi jeho aktuálními možnostmi a životními podmínkami. Jinými slovy, dítě musí být vhodně podněcováno svým okolím – vhodně znamená přiměřeně jeho možnostem. Příležitosti poskytované prostředím by měly být pro dítě uchopitelné a měly by mu umožňovat realizovat některé aktivity za pomoci jemu dostupných prostředků.

6.3 Vygotskij: vývoj jako postup od sociálního k individuálnímu

Vůči Piagetovi se vymezuje i Vygotskij, a to především upozorňováním na vliv a význam sociálního prostředí na vývojovou úroveň dítěte a rozvíjení jeho schopností. Vygotskij poukazuje na to, že Piaget se příliš soustředil na biologické faktory vývoje dítěte a nebral přitom v úvahu společenské okolnosti jako rodinné podmínky a styl výchovy, například v mateřských školách. Sociální podmínky života dítěte jsou stejně významným faktorem určujícím průběh a kvalitu jeho vývoje, jako je jím zrání jeho neurobiologických funkcí. Přestože Piaget přinesl v rámci genetické psychologie mnoho významných objevů, výsledky jeho výzkumů jsou dle Vygotského ovlivněny nevšimavostí vůči sociálním situacím. I při zjišťování obecných vývojových zákonitostí je třeba mít stále na paměti, že dítě je poměrně dlouho zcela závislé na svém sociálním prostředí. A je to právě v sociálním prostředí, kde dítě dělá pokroky ve svém vývoji, přičemž prostředí zde není míněno jako cosi pasivního, ale jako složitá síť vztahů a interakcí, v nichž si dítě osvojuje nové dovednosti a stává se čím dál tím více samostatnou a jedinečnou bytostí: „skutečný postup procesu vývoje dětského myšlení se uskutečňuje nikoli od individuálního k socializovanému, nýbrž od sociálního k individuálnímu“ (Vygotskij, 2004, s. 47).

Vygotskij přichází s periodizací vývoje psychických operací, jejichž základem je užívání znaků. Jedná se tedy především o řeč a aritmetické a paměťové operace. Vývoj těchto operací prochází dle Vygotského čtyřmi stadii:

1. primitivní, přírodní stadium – psychické operace jsou na primitivní úrovni a jsou poznamenány magičností dětského myšlení; na této úrovni se jedná o předřečové (instrumentální) myšlení a předintelektuální řeč (křik, broukání, žvatlání),
2. stadium „naivní psychologie“ – dítě je ve svém převážně praktickém myšlení vedeno svými prvními zkušenostmi a jeho naivní poznatky se promítají i do jeho chování a do praktických činností, dítě například vnímá slova jako neoddělitelné vlastnosti předmětů; naivní zkušenost dítěte je nedokonalá a jeho zacházení se znaky je tak často neadekvátní situaci; ve vývoji řeči je patrné, že gramatický vývoj předchází logický vývoj, a tak dítě užívá nově nabytých jazykových dovedností, přestože ještě plně nerozumí osvojené struktuře: „dítě se naučí syntaxi jazyka dříve než syntaxi myšlení“ (Vygotskij, 2004, s. 67),

3. období vnějšího znaku, vnější operace – dítě řeší nějakou vnitřní operaci se znaky pomocí vnějších operací: tak například počítá na prstech, používá mnemotechnické pomůcky při zapamatování a při řešení složitých úloh si pomáhá hlasitou, egocentrickou řečí, se slovy zachází jako se znaky, tedy jako s vnějším označením předmětu,
4. období „vrůstání“ – vnější operace se stává operací vnitřní: dítě už počítá v duchu, rozvíjí se jeho logická paměť založená na vnitřních vztazích, egocentrická řeč je nahrazena řečí vnitřní (Vygotskij, 1976, 2004).

Souhrnně by se dal psychický vývoj dítěte z pohledu Vygotského popsat jako zvnitřňování původně vnějších, v sociálním prostředí osvojených funkcí. „Každá psychická funkce se v kulturním vývoji dítěte objevuje na scéně dvakrát, ve dvou plánech – nejdříve v sociálním, potom v psychologickém, nejprve mezi lidmi jako kategorie interpsychická, potom v nitru dítěte jako kategorie intrapsychická. To platí stejně o záměrné pozornosti, o logické paměti, jako o vytváření pojmů, jako o vývoji vůle“ (Vygotskij, 1976, s. 121).

S tím úzce souvisí skutečnost, že dítě je ve svém vývoji posunováno vpřed zkušenějším okolím, které napomáhá dítěti rozvinout jeho stávající schopnosti a osvojit si schopnosti nové. Vygotskij zdůrazňuje, že intelektuální úroveň dítěte není dána pouze jeho aktuálním výkonem, ale i jeho potenciálem, tedy tím, čeho je schopno dosáhnout v dohledné době. Při hodnocení vývojové úrovně dítěte je tak třeba brát v úvahu nejen již plně dozrálé funkce, ale i funkce teprve dozrávající. Kromě toho, co dítě momentálně umí, by nás mělo zajímat i to, co bude umět v dalším vývojovém stupni. Slovy Vygotského, jaké schopnosti jsou v zóně nejbližšího vývoje dítěte: „to, co je v zóně nejbližšího vývoje v jednom stadiu daného věku, se realizuje a přechází na rovinu aktuálního vývoje ve druhém stadiu. Jinak řečeno, to, co dítě umí dělat dnes za spolupráce, bude umět dělat zítra samostatně“ (Vygotskij, 2004, s. 102). Dítě tedy může využít objevující se schopnosti s pomocí staršího dítěte či dospělého dříve, než je bude umět uplatnit při samostatné činnosti.

II. TEORIE MYSLI

„Víš, co si myslím?“

„Myslím, že jo,“ přikývl Ford.

„Řekni mi, co si myslíš, že si myslím.“

„Myslím si, že si myslíš, že je na čase vypadnout z týhle lodi.“

„Myslím, že máš pravdu,“ řekl Zafod.

„Myslím, že máš pravdu,“ řekl Ford.

Douglas Adams: Stopařův průvodce Galaxií –
Restaurant na konci vesmíru, s. 108

1. Teorie mysli: definice a vztah k folkové psychologii

Teorie mysli je soubor schopností, předpokladů, znalostí a zkušeností, který nám umožňuje přisuzovat mentální stavy druhým lidem i sobě samým a na základě toho porozumět chování a predikovat jej. Hovoříme-li o atribuci mentálních stavů, máme tím na mysli schopnost uvědomit si, že subjekt – ať už jsem jím já, nebo jiná osoba – si něco přeje, něco si myslí či o něco usiluje, jinými slovy: intencionálně se vztahuje ke světu. Jelikož nikdy nemůžeme skutečně znát mysl druhého, je schopnost přisoudit mu mentální stav nazývána teorií.

Premack a Wodruff definují ve své průkopnické práci z roku 1978 teorii mysli takto: „Jedinec má teorii mysli tehdy, pokud přisuzuje mentální stavy sobě a druhým. Systém dedukcí tohoto druhu je příhodně pokládán za teorii, neboť takovéto stavy nejsou přímo pozorovatelné a protože tento systém může být použit k predikcím chování druhých.“ Mentálními stavy, na které můžeme usuzovat, jsou „například úmysl (*purpose*) nebo záměr (*intention*), stejně tak vědění (*knowledge*), přesvědčení (*belief*), myšlení (*thinking*), pochyby (*doubt*), domněnky (*guessing*), předstírání (*pretending*), náklonnost (*liking*) a tak dále“ (Premack, Wodruff, 1978, In Flavell, 2000, s. 16). Perner a Lang uvádějí tuto definici: „Teorie mysli (*Theory of Mind*) je schopnost připisovat sobě i druhým mentální stavy, jako jsou přání (*desires*), přesvědčení (*beliefs*), pocity (*feelings*) a záměry (*intentions*). Znalost toho, co lidé chtějí, co si myslí, co pociťují a co zamýšlejí, nám umožňuje činit behaviorální předpovědi toho, jak budou jednat“ (Perner, Lang, 1999).

Teorie mysli je úzce spjata s folkovou, neboli laickou psychologií, se kterou operujeme v běžném každodenním životě. Sedláková uvádí, že „folková psychologie představuje více či méně uspořádaný soubor laických ‚vědomostí‘ o lidské psychice, jejích vlastnostech, psychických procesech a funkcích, jakož i vědomosti o lidském chování, jeho projevech, změnách a druzích“ (Sedláková, 2000, s. 453–454). Základním předpokladem je, že pojmáme lidské bytosti (a mnohdy i zvířata) jako psychologické subjekty, jako nositele

mentálních stavů. Každý z nás (vycházíme z předpokladu duševně zdravého a normálně vyvinutého jedince) má nějakou představu o tom, jak funguje lidská mysl a jaké jsou její obsahy, a uvědomujeme si, že mentální obsahy se mohou od obsahů světa odlišovat. Zpravidla rozumíme lidskému chování a vysvětlujeme jej v pojmech mentálních stavů: chce to a to, přemýšlí o něčem, myslí si, že je to tak a tak atp. Dokonce i v případech, kdy je pro nás něčí jednání na první pohled nesrozumitelné, snažíme se jej interpretovat pomocí vnitřních stavů, porozumět mu na základě toho, co se asi děje v mysli dotyčné osoby. Ve svém vnímání a chápání lidského světa tak uplatňujeme mentalistický přístup a zároveň předpokládáme konzistenci v myšlení a jednání člověka (Wellman, Cross, Watson, 2001).

Naše vědomosti či domněnky o fungování lidské psychiky pocházejí ze dvou základních zdrojů: přebíráme je od ostatních, a proto jsou silně ovlivněny kulturně-historickým prostředím, ve kterém žijeme; utváříme a modifikujeme je na základě vlastní zkušenosti, proto jsou závislé na osobní historii jedince (Sedláková, 2000). Naše každodenní psychologické teorie jsou i přes individuální odlišnosti do značné míry totožné (v rámci jedné společnosti), což nám umožňuje vzájemnou komunikaci a společné aktivity.

Hovoříme-li v souvislosti s dospělými osobami o folkové psychologii, pak pro dětské porozumění vlastnímu chování a chování druhých se ustálil pojem teorie mysli. Předmětem výzkumného zájmu o teorii mysli jsou především vývojové aspekty: vynoření se a postupné rozvíjení teorie mysli, podmínky jejího osvojování, faktory ovlivňující její vývoj atp. Většina badatelů se shoduje v tom, že během předškolního věku dítěte dochází k významné vývojové změně způsobující kvalitativní posun v teorii mysli, proto bylo a je prováděno množství výzkumů snažících se objasnit, v čem přesně tato změna spočívá a ve kterém věku k ní dochází. Obecně se má za to, že podstatným pro teorii mysli je okamžik, kdy dítě začíná rozumět mentálním reprezentacím druhého řádu. Podle Sedlákové se metareprezentace skládá z „mentální reprezentace prvního řádu (reprezentace světa) a příslušné propozice, nejčastěji vyjádřené prostřednictvím mentálních sloves“ (Sedláková, 2000, s. 457).

Aby mohlo dítě porozumět mentálním stavům, musí si uvědomit, že tyto stavy jsou vnitřní a jako takové jen částečně závislé na stavech vnějšího světa: mohou odrážet realitu, ale stejně tak s ní mohou být v rozporu. Vzhledem k tomu, že právě na rozporu se nejlépe pozná odlišnost dvou srovnávaných věcí – v tomto případě mentálních stavů a stavů světa –, je nejpoužívanější metodou zjišťující porozumění dítěte této odlišnosti metoda *false belief*. Podstatou této metody jsou odlišné reprezentace jedné a téže situace u dvou osob, přičemž jedna má pravdu a druhá se mýlí. Je-li dítě schopno pochopit, že subjekt může mít mylnou představu o stavu světa a na základě této představy jednat, znamená to, že si osvojilo teorii mysli: uvědomuje si, že nikoli objektivní stav skutečnosti, ale naše reprezentace této skutečnosti je tím, co určuje naše chování.

2. Teorie mysli v české psychologické literatuře

Pokud bychom se chtěli o teorii mysli dozvědět něco z české odborné literatury, zjistíme, že informace o tomto tématu jsou zpravidla velmi kusé. Nám se podařilo najít zmínky o teorii mysli v učebnici vývojové psychologie Langmeiera a Krejčířové a v učebnici obecné psychologie Plhákové (Langmeier, Krejčířová, 2000; Plháková, 2004). Plháková se o teorii mysli zmiňuje pouze na pár řádcích a odkazuje na práce Sedlákové, Langmeier a Krejčířová stručně uvádějí poznatky základních výzkumů zaměřených na mylné přesvědčení: dítě nabývá schopnosti uvědomit si subjektivitu prožívání a znalostí a zkušeností okolo čtyř let věku; děti, které mají sourozence, jsou v experimentech využívajících princip mylného přesvědčení úspěšnější než děti-jedináčci. Nejvíce se tématu teorie mysli věnuje Sedláková, ovšem na rovině výhradně teoretické, v rámci reprezentačních přístupů kognitivní psychologie (Sedláková, 2004). Její zpracování tématu je velmi důkladné a podrobné, nicméně vzhledem k zaměření publikace nezahrnuje příliš informací o metodologii a konkrétních výsledcích výzkumů soustředících se na osvojování si teorie mysli během vývoje. Naopak Thorová se věnuje spíše experimentální stránce konceptu teorie mysli a přehledně představuje nejčastěji používané výzkumné metody (Thorová, 2006). Ohniskem jejího zájmu jsou však děti s autismem, a tomu odpovídají uvedené poznatky. Podle našeho názoru tak v české literatuře chybí ucelený přehled mapující dosud získané poznatky na poli teorie mysli: konkrétní výzkumná zjištění vztahující se k osvojování si teorie mysli v ontogenezi a teoretické koncepce jakožto východiska a závěry výzkumných projektů.

3. Terminologie související s teorií mysli

3.1 Mentální stav, mentální reprezentace

Mentální stav chápeme v této práci jako konstrukt, který je nositelem psychického obsahu a je intencionální povahy. V souladu se Sedlákovou rozlišujeme stavy vyjadřující pocity (např. „mám chuť na čaj“, „jsem zmatený“) a stavy, kterými se subjekt vztahuje k vnějšímu světu na základě reflexe (např. „nevěřím tomu, že Země bude zničena“, „myslím, že je třeba vzít s sebou ručník“). Ve folkové psychologii a v teorii mysli slouží mentální stavy k vysvětlení chování, jsou chápány jako jeho příčiny. Vzhledem k tomu, že mentální stavy jsou vnitřními stavy subjektů, mají individuální charakter a mohou tedy vysvětlit variabilitu lidského prožívání a chování (Sedláková, 2004).

Mentální reprezentace je vnitřní reprezentací světa vnějšího (předmětů, událostí atp.) nebo vnitřního (mentálního stavu). Reprezentace znamená, že obsahy vnějšího či vnitřního světa jsou zastoupeny prostřednictvím symbolu. Symbol zpřítomňuje obsah světa buď

pomocí představy (tzv. imaginativní reprezentace, např. obraz představující vesmírnou loď), nebo predikátovou formou (tzv. propoziční reprezentace, např. popis interiéru a vybavení vesmírné lodi).

Mentální reprezentace může nabývat několika úrovní: mentální reprezentace prvního řádu je mentální reprezentací vnějšího světa. Mentální reprezentace druhého řádu je reflexí vnitřního světa subjektu a – jak uvádí Sedláková – obsahuje mentální sloveso a obsah mentální reprezentace prvního řádu (např. „doufám, že tudy neprojde bůh deště“). Mentální reprezentace třetího řádu je opět o úroveň výše, je reflexí mentální reprezentace druhého řádu (např. „myslím si, že si myslíš, že je na čase vypadnout z týchle lodi“). Někdy se setkáme i s pojmem metareprezentace, který bývá používán buď pro reprezentaci druhého řádu, nebo pro všechny vyšší úrovně reprezentací (Sedláková, 2004).

(Poznámka: některé zde uvedené příklady by se mohly zdát nezasvěcenému čtenáři podivné, proto uvádíme vysvětlení – jedná se o odkazy na „trilogii v pěti dílech“, knihu *Stopařův průvodce Galaxií*, jejíž jeden úryvek jsme si zvolili i jako motto této části práce. Důvodem byla především skutečnost, že jsme tuto knihu četli během zpracovávání tématu teorie mysli, které se nám nutně promítalo i do čtení *Stopařova průvodce*. Motto práce a příklady zde uvedené se tak objevily v naší mysli s jistou samozřejmostí a nebylo možné je opomenout.)

3.2 Mylné přesvědčení (*false belief*)

Ústředním pojmem teorií a výzkumů v oblasti teorie mysli je *false belief*. V české odborné literatuře se objevuje několik různých překladů tohoto termínu, což svědčí o jeho nejednoznačnosti. Langmeier a Krejčířová používají „mylné přesvědčení“, Sedláková zvolila termín „falešné přesvědčení“ a Thorová uvádí hned tři různé překlady tohoto pojmu: „mylná představa“, „falešná představa“, „falešná domněnka“ (Langmeier, Krejčířová, 2000; Sedláková, 2004; Thorová, 2006).

My jsme se po zvážení rozhodli používat termín „mylné přesvědčení“, neboť dle našeho názoru nejlépe vystihuje podstatu pojmu *false belief*. Jelikož se jedná o přesvědčení, jehož obsah není v souladu s realitou, a nikoli o přesvědčení, jež samo o sobě není pravé, považujeme za vhodnější užívat slovo „mylný“ a nikoli „falešný“ – pojem „falešný“ v nás vyvolává představu něčeho klamného. Slovo „mylné“ dle našeho názoru nejlépe odpovídá skutečnosti, že ten, kdo je nositelem *false belief*, se mýlí, přitom je ale přesvědčen o pravdivosti svého soudu či představy. Nabízí se i termín „nesprávné přesvědčení“, ale ten může navozovat dojem, že se jedná o morální hodnocení. Pojem „představa“ je pak dle našeho názoru příliš široký a zahrnuje všechny mentální reprezentace, zatímco pojem „přesvědčení“ více odpovídá tomu, že si dotyčný „myslí, že...“. V našem textu tedy budeme používat slovní spojení „mylné přesvědčení“, případně původní anglickou verzi tohoto pojmu – *false belief*.

Vzhledem k tomu, že jsme čerpali z anglicky a francouzsky psaných odborných textů, v následující tabulce uvádíme přehled základních pojmů spjatých s teorií mysli v jejich původní anglické podobě, ve francouzské verzi a v našem českém překladu.

Tab. 1: Základní termíny související s teorií mysli: anglicky, francouzsky a česky

theory of mind	la théorie de l'esprit	teorie mysli
desire	le désir	přání (chtění, žádost)
belief	la croyance	přesvědčení
false belief	la fausse croyance	mylné přesvědčení

4. Teoretické přístupy k teorii mysli

Výzkumníci a teoretici zabývající se osvojováním teorie mysli v ontogenezi zastávají zpravidla jeden z následujících názorů na vznik a rozvoj teorie mysli, její předpoklady a omezení.

1. Teorie-teorie (*theory-theory*) – zastánci tohoto konstruktivistického přístupu jsou přesvědčeni o tom, že teorie mysli je teorie, kterou si dítě vytváří s tím, jak se rozšiřuje oblast jeho zkušenosti. V rámci teorie-teorie je dítě často přirovnáváno k vědci, který konstruuje svou teorii na základě postupně získávaných poznatků. Teorie mysli je tak modifikována zkušeností stejně jako je vědecká teorie opravována v závislosti na výsledcích experimentů. Zkušenost dítěti poskytuje zpětnou vazbu a podává mu tak informaci, zda je jeho teorie mysli správná, či nikoli, a jakým způsobem by ji mělo pozměnit. Z interakce stávající teorie a nově nabyté zkušenosti se tak rodí teorie lepší, více odpovídající realitě, a proto i použitelnější. Proto-vědecká teorie mysli zahrnuje základní pojmy (přesvědčení, přání, záměr atd.) a praktické sylogismy umožňující s těmito pojmy manipulovat. Podle konstruktivistů dítě více či méně vědomě analyzuje chování druhého, při snaze porozumět mu se řídí určitými pravidly. Představiteli tohoto přístupu, zastávaného zejména na počátku studia teorie mysli v 80. letech 20. století, jsou např. Flavell, Gopnik, Perner, Ruffman a Wellman.
2. Teorie simulace (*simulation theory*) – základním mechanismem osvojování teorie mysli je nápodoba. Díky napodobování a hraní rolí se dítě naučí usuzovat na mentální stavy druhého, simulovat jeho mentální aktivitu – aby mu porozumělo, postaví se na jeho místo, představí si, jak by se chovalo ono samo v jeho situaci. Základem teorie mysli je tak projekce vlastní mentální aktivity do druhého. Významnými předpoklady oprávněnosti takového přístupu k jiným osobám jsou: konzistentnost postojů druhého a očekávání, že druhý uvažuje stejně jako já sám

(všichni lidé jsou ve své podstatě stejní). Zastánci teorie simulace jsou např. Goldman a Harris.

3. Modulové teorie – teorie mysli se utváří na vrozeném základě a formuje se díky neurologické maturaci. Tento přístup je typický pro autory zabývající se narušením či absencí metareprezentačních schopností u dětí s autismem. Leslie přichází s hypotézou *theory of mind mechanism (ToMM)* – mechanismu, který je vrozeným předpokladem schopnosti osvojit si teorii mysli. Pokud je tento mechanismus poškozen, dítě není schopno projít testem mylného přesvědčení (tak je tomu u autismu). Baron-Cohen navrhuje teorii čtyř modulů, které jsou vrozenými komponentami intencionality: 1. indikátor intencionality – díky němu dítě rozpozná nositele intencionality, s nímž může probíhat vzájemná výměna gest a emocí; 2. indikátor směřování pohledu – umožňuje dítěti sledovat pohled druhého a lokalizovat předmět, který upoutává jeho pozornost; 3. mechanismus sdílené pozornosti – vyvolává chování zahrnující triadický vztah: já-druhý-předmět; 4. mechanismus teorie mysli (Leslieho *ToMM*) – zakládá přístup k reprezentacím mentálních stavů. Tyto moduly jsou vrozenými dispozicemi, které jsou aktualizovány postupně během prvních let vývoje dítěte.
4. Exekutivní funkce – teorie mysli je úzce spjata s exekutivními funkcemi: úkoly zjišťující úroveň teorie mysli obsahují exekutivní komponenty a selhání v těchto úkolech tak nemusí být známkou nerozvinutosti teorie mysli, ale neschopností inhibice a sebekontroly. Podle některých autorů vede zlepšení exekutivní kontroly k rozvoji teorie mysli, neboť právě při jednání získáváme vhled do jeho intencionální povahy. Jiní autoři se na věc dívají opačně: předpokladem rozvoje teorie mysli jsou exekutivní funkce, tedy volní kontrola vlastního jednání, neboť ta vyžaduje porozumění vlastním mentálním stavům. Na základě neurofyziologických nálezů lze říci, že teorie mysli a exekutivní funkce jsou velmi úzce svázány: pokrok v obou je způsoben maturací stejných oblastí prefrontální kůry (Brodmannova area 8, 9).

(Bradmetz, Schneider, 1999; Flavell, 2000; Perner, Lang, 1999; Sedláková, 2000; Sedláková, 2004; Sodian, Hülken, Thoermer, 2003)

5. Historie výzkumů teorie mysli

Stejně jako dříve byly středem zájmu vývojově orientované kognitivní psychologie piagetovské experimenty, zejména úlohy zaměřené na dětské chápání konstanty tvaru a velikosti a zachování hmoty, váhy, objemu atp., od 80. let 20. století zaujímá podobné významné postavení studium teorie mysli (Flavell, 2000). Od prvních výzkumů uplynulo

již 25 let, a přesto se na tomto poli objevují stále nové a nové otázky a vznikají další experimentálně i teoreticky zaměřené studie, přičemž je čím dál obtížnější orientovat se v nesmírném množství dosud získaných poznatků. Vzniká tak potřeba vypracovat přehledové studie mapující nejvýznamnější počiny v této velmi produktivní oblasti kognitivně-vývojové psychologie. Dosud bylo publikováno několik monografií věnujících se teorii mysli, např.: Bartsch, Wellman, 1995; Astington, 1999; Bradmetz, Schneider, 1999. Z české odborné literatury je pak třeba zmínit publikaci Sedlákové: *Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie* (Sedláková, 2004). My v této kapitole představíme klíčové momenty a stěžejní studie v oblasti výzkumu teorie mysli.

Výzkumný proud zaměřený na studium teorie mysli byl silně inspirován dílem Piageta a jeho následovníků. Významnými jsou v tomto kontextu především sociálně-kognitivní témata, jimiž se Piaget zabýval: vizuální perspektiva, egocentrická komunikace, nesprávné přisuzování mentálních charakteristik fyzickým objektům (animismus) a fyzických charakteristik mentálním objektům (realismus), porozumění záměrům a morálním pravidlům. Bradmetz a Schneider tvrdí, že výzkumníci teorie mysli v podstatě přejali piagetovskou metodologii, jen předmětem zájmu se stala jiná oblast: centrem kauzality je nyní druhý a nikoli objekt; váha, rychlost a setrvačnost byly nahrazeny přáním a přesvědčením; řazení, třídění a grupování nahradila intencionalita; na místo invariant transformací byly dosazeny normy racionálního jednání (Bradmetz, Schneider, 1999).

V 70. letech 20. století začaly probíhat výzkumy v oblasti vývoje metakognice, tedy studium kognitivních aktivit, jejichž předmětem je jiná kognitivní aktivita. Centrem zájmu se stalo především řešení problémů: pochopení povahy úkolu, vytváření strategií vedoucích ke zvládnutí tohoto úkolu, exekutivní funkce umožňující kontrolovat a regulovat vlastní aktivitu a rovněž paměťové strategie. Vývojově orientované studie se zaměřily především na tyto kognitivní funkce: vnímání, pozornost, jazyk a komunikace (Flavell, 2000). Velkým přínosem pak byly výzkumy kognitivních schopností kojenců a batolat, jejichž základem bylo pozorování a experimentace v přirozeném prostředí dítěte (Bradmetz, Schneider, 1999).

5.1 První výzkumy a teoretické práce

V roce 1986 se konaly dvě významné konference, které odborně „posvětily“ vznikající a rychle se rozvíjející teoretické a výzkumné hnutí zabývající se teorií mysli. Jedna se odehrála v Kanadě na University of Toronto: *International conference on developing theories of mind*, druhá proběhla v Anglii na University of Oxford: *Workshop on children's early concept of mind*. Společným výstupem z obou těchto konferencí byl sborník vydaný o dva roky později, v roce 1988 (Flavell, 2000). Sborník s názvem *Developing theories of mind* zahrnuje příspěvky badatelů, kteří zásadně přispěli k rozvoji studia teorie mysli, např.: Astington, Flavell, Gopnik, Harris, Hogrefe, Leslie, Perner, Wellman, Wimmer (Astington, Harris, Olson, 1988). Průkopnické práce však vznikly již o několik let dříve: prvními, kdo nazval schopnost usuzovat na mentální stavy druhých „teorie mysli“, byli Premack a Woodruff. Jejich pozorování se soustředilo na šimpanze, kterým přehráli videonahrávky

osob snažících se dosáhnout nějakého cíle či vyřešit nějaký problém. Následně byly šimpanzům předloženy fotografie, z nichž vždy pouze jedna nabízela možné řešení. Šimpanzi konzistentně vybírali správné fotografie, z čehož autoři usuzují, že tito jsou schopni pochopit, o jaký problém se ve videonahrávce jedná, porozumět záměru jednající osoby a na základě toho vybrat způsob řešení vedoucí k naplnění tohoto záměru. Autoři o tomto svém výzkumu podali zprávu v článku nazvaném *Does the chimpanzee have a theory of mind?* (vyšel v roce 1978 v časopise *Behavioral and Brain Sciences*), jenž se stal jedním z nejcitovanějších v následujících pracích věnujících se teorii mysli.

5.2 Metoda mylného přesvědčení

Velkým průlomem se pak stala práce Wimmera a Pnera, kteří provedli výzkum zaměřený na vývoj teorie mysli u dětí a použili metodologii, která se stala základem velkého množství výzkumů v dalších letech. Podstatou této metody je situace, v níž je přesvědčení dítěte odlišné od přesvědčení jím sledované osoby. Druhá osoba má nesprávnou reprezentaci reality (respektive mylné přesvědčení) a je na dítěti, aby si toto uvědomilo a dokázalo z toho usoudit na předpokládané chování této osoby. Autoři se ve svém výzkumu nechali inspirovat Pylyshynem a Dennettem, kteří poukázali na to, že právě princip *false belief* je nejlepším způsobem, jak postihnout teorii mysli. Podle Pylyshyna je teorie mysli schopnost reprezentovat vztah mezi reprezentacemi a stavem věcí – jde tedy o schopnost metareprezentace. Podobně – teorie mysli není možná bez reprezentací druhého řádu – se vyjadřuje i Dennett a dodává k tomu, že schopnost metareprezentace je podmínkou sociálních interakcí, morálního usuzování a sebe-uvědomění (Wimmer, Perner, 1983).

Wimmer a Perner využili k postižení mylného přesvědčení přehrání scénky, jejímž základem je změna umístění předmětu (*change-of-location task*): jedna z postav příběhu neví o tom, že byl předmět přesunut, a je tedy třeba předpokládat, že jej bude hledat na původním místě. Porozumění mylnému přesvědčení je možné zkoumat i pomocí jiného experimentu, kdy předvedeme dítěti nezvyklý obsah běžně známé krabice (např. krabička lentilek obsahující tužky) a vzápětí se jej zeptáme, co si bude jiná osoba myslet, že v krabici je. Tento typ úkolu (*unexpected-content task*) byl poprvé použit Pernerem et al. (Perner, Leekam, Wimmer, 1987). Jinou metodou, rovněž velmi často užívanou, je rozlišení zdání a skutečnosti (*appearance-reality task*). Flavell et al. předložili dítěti houbu vypadající jako kámen (tzv. *rock task*) a následně zjišťovali, zda si dítě uvědomuje rozdíl mezi svým původním přesvědčením a aktuální znalostí a zda si je rovněž vědomo analogických mentálních stavů u jiné osoby (Flavell, Flavell, Green, 1983, In Gopnik, Astington, 1988). Podrobný popis jednotlivých metod bude uveden v kapitole 6.

Kromě experimentů operujících s uměle navozenými situacemi a se speciálně připravenými předměty bylo k objasnění osvojování teorie mysli provedeno množství pozorování a experimentů v přirozeném prostředí dítěte. Předmětem zájmu pak bylo zejména osvojování si jazyka a spontánní užívání mentálních pojmů dítětem v každodenních situacích. Významné poznatky o schopnosti porozumět mentálním pojmům a užívat je získali Bartsch a Wellman na základě analýzy proslavů 2- až 5letých dětí

(Bartsch, Wellman, 1995). Takovýto přístup ke studiu teorie mysli je velmi blízký folkové psychologii, která rovněž operuje s pojmy jako přání, přesvědčení, emoce atp.

Poznatky o podstatě a vývoji teorie mysli by nebyly úplné, pokud bychom se omezili pouze na oblast kognitivní a vývojové psychologie. Její zkoumání je nutně spjato s dalšími disciplínami, které nám díky odlišnému teoretickému základu a metodologickému přístupu poskytují velmi podnětné doplňující informace. Mezi takovéto vědní disciplíny patří např. filosofie jazyka a filosofie mysli, neurobiologie, neuropsychologie, etologie (zejména primatologie), antropologie, lingvistika (zejména Chomského generativní gramatika) a teorie umělé inteligence. Vzhledem k omezenému rozsahu této práce jsme nuceni se spokojit pouze s tímto výčtem bez toho, abychom se poznatky zmíněných disciplín zabývali.

6. Metodologie základních výzkumů teorie mysli

V předchozí kapitole jsme stručně zmínili metody nejčastěji používané k postižení schopnosti dítěte porozumět mylnému přesvědčení. V této kapitole podrobněji představíme specifickou metodologii, design nejvýznamnějších výzkumů a jejich výsledky.

6.1 Change-of-location task

Prvním typem úkolů jsou umělé situace, v nichž je provedena změna umístění nějakého předmětu (*change-of-location task*). Experimenty založené na tomto principu byly vůbec prvními. Dnes již klasickou metodou, kterou se inspirovalo mnoho kognitivně zaměřených vývojových psychologů a která položila základ četným studiím *false belief*, je metoda Wimmera a Pnera z roku 1983. Jelikož jde o metodu, která byla v následujících letech přejata mnoha dalšími výzkumníky, ať už v původní verzi, nebo ve verzi pozměněné, popíšeme ji zde podrobně. Jde o příběh Maxiho a čokolády, který Wimmer a Perner přehráli dětem pomocí loutek, dekor byl tvořen kuchyní vyrobenou z kartonu se třemi zavíratelnými skříňkami – modrou, zelenou a červenou:

Maminka se vrací z nákupu, kde koupila čokoládu, kterou bude potřebovat na přípravu koláče. Maxi jí pomáhá uklidit nakoupené věci a zeptá se jí: „Kam můžu dát čokoládu?“ „Do modré skříňky,“ odpoví maminka. „Počkej, já tě tam vysadím, jsi moc malý.“ Maminka ho vysadí a Maxi uloží čokoládu do modré skříňky. Maxi si dobře zapamatuje, kam dal čokoládu, aby si jí mohl později kousek dát, protože má čokoládu moc rád. Maxi pak odejde na hřiště. Maminka začne připravovat koláč a vyndá čokoládu z modré skříňky. Trochu jí nastrouhá do mísy a pak ji uloží zpět nikoli do modré, ale do zelené skříňky. Poté si uvědomí, že zapomněla koupit vejce, a odejde požádat sousedku o pár vajec. Maxi se vrátí z hřiště hladový a chce si dát kousek čokolády. Stále si pamatuje, kam čokoládu uložil (Wimmer, Perner, 1983, s. 109). Následuje testová otázka zjišťující,

zda si dítě uvědomuje, o čem je Maxi přesvědčen (*belief question*): „Kde bude Maxi hledat čokoládu?“ Dítě v odpověď na tuto otázku ukáže na jednu ze tří skříněk: modrou, zelenou nebo červenou. Příběh dále pokračuje, přičemž polovině dětí byla převyprávěna tzv. kooperativní verze, druhé polovině tzv. kompetitivní verze:

- kooperativní verze příběhu: Maxi se chce podívat do té skřínky, ale je moc malý, aby tam dosáhl. Vtom přichází dědeček a Maxi mu řekne: „Dědečku, prosím tě, pomoz mi vyndat čokoládu ze skřínky.“ Dědeček se zeptá: „Ze které skřínky?“
- kompetitivní verze příběhu: Předtím než se Maximu podaří dostat se k čokoládě, přijde do kuchyně jeho starší bratr. Ten má také chuť na čokoládu a zeptá se Maxiho, kde čokoláda je. „No páni,“ myslí si Maxi, „teď bude chtít můj bratr sníst celou čokoládu. Řeknu mu něco zcela nesprávného a on ji tak určitě nenajde.“

Po obou těchto verzích následuje stejná testová otázka: „Kde řekne Maxi, že je čokoláda?“ (*utterance question*). Označená skříňka je otevřena a dítěti jsou vzápětí položeny kontrolní otázky: „Kde je skutečně čokoláda?“ (*reality question*), a pokud je skříňka prázdná: „Pamatuješ si, kam dal Maxi čokoládu na začátku?“ (*memory question*).

Touto metodou bylo testováno 36 dětí, které byly rozděleny do třech skupin po 12 dětech: děti ve věku 4–5 let, děti ve věku 6–7 let a děti ve věku 8–9 let. Ukázalo se, že až děti od šesti let věku jsou schopny uvědomit si, že Maxi bude hledat čokoládu tam, kam si ji na začátku příběhu dal, a nikoli tam, kde se čokoláda skutečně nachází. Zatímco 11 ze 12 dětí v obou starších skupinách odpovědělo správně na *belief question* (tedy že Maxi bude hledat čokoládu v modré skříňce), většina 4- až 5letých (7 z 12 dětí) ukázala nesprávně na skříňku zelenou, tedy tam, kde se čokoláda aktuálně nacházela. Dětem, které podaly správnou odpověď na *belief question*, byla pro kontrolu položena *reality question* – všechny děti odpověděly na kontrolní otázku správně. Dětem, které na *belief question* odpověděly nesprávně, byla položena *memory question* – v tomto případě odpovědělo na kontrolní otázku správně 80 % dětí.

Většina dětí, které porozuměly principu mylného přesvědčení a odpověděly správně na *belief question*, byla schopna adekvátně nasměrovat aktéry pokračování příběhu: dědečka z kooperativní verze na správné místo (do modré skřínky) a bratra z kompetitivní verze na nesprávné místo (buď do zelené, nebo do červené skřínky). Toto platí pro děti všech věkových kategorií. Podle Wimmera a Pernerera je předpokladem úspěšnosti v tomto testu schopnost reprezentace dvou odlišných, nebo dokonce konfliktních epistemických stavů. Dítě musí být schopno zkonstruovat dva odlišné modely světa a porovnat příslušná tvrzení do těchto světů náležející (Wimmer, Perner, 1983).

6.2 Appearance-reality task

Na principu srovnávání dvou vzájemně se vylučujících modelů světa je postaven i úkol, v němž je třeba rozlišit zdání a skutečnost (*appearance-reality task*). Rovněž v roce 1983 publikovali Flavell et al. studii, ve které představili výsledky svého výzkumu, v němž využili k testování dětí předmět, který vypadá jako něco jiného – jednalo se o houbu namalovanou tak, že vypadala jako kámen (tzv. *rock task*). Flavell et al. zjistili, že kolem

čtvrtého roku věku začíná být dítě schopno uvědomit si, že předmět může být houbou a přitom vypadat jako kámen. Mladší děti nejsou schopny porozumět tomu, že jeden a tentýž předmět lze reprezentovat více než jedním způsobem, že existují alternativní reprezentace závislé na úhlu pohledu. Tříleté děti tak dělaly buď realistickou chybu a tvrdily, že předmět je houba a vypadá jako houba, nebo fenomenologickou chybu, kdy označily předmět za kámen vypadající jako kámen (Flavell, Flavell, Green, 1983, In Gopnik, Astington, 1988).

Autorky Gopnik a Astington využily tohoto úkolu ke zkoumání schopnosti dítěte postihnout přesvědčení druhé osoby a rovněž uvědomit si rozdíl mezi dvěma vlastními mentálními stavy: minulým a aktuálním. Kromě klasických otázek na zdání (*appearance question*: „Vypadá to jako kámen, nebo jako houba?“) a na skutečnost (*reality question*: „Co je to doopravdy? Kámen, nebo houba?“) položily dětem otázku na mylné přesvědčení: „Co si bude někdo jiný, kdo se toho nedotkl a nezmáčkl to a pouze se na to dívá, myslet? Bude si myslet, že je to kámen, nebo si bude myslet, že je to houba?“ (*belief question*). Otázka zaměřená na vlastní mentální stavy dítěte (*representational-change question*) pak zněla takto: „Když jsi to poprvé uviděl(a), co sis myslel(a) ještě předtím než ses toho dotkl(a) a zmáčkl(a) to? Myslel(a) sis, že je to kámen, nebo sis myslel(a), že je to houba?“ (Gopnik, Astington, 1988). Zajímavým bylo zjištění, že děti dříve odpovídají správně na *belief question* než na *representational-change question*, přestože bychom intuitivně předpokládali, že snazší přístup k vlastním mentálním stavům povede k opačnému výsledku. Autorky navrhují dvě možná vysvětlení této skutečnosti. Za první, toto zjištění je v souladu s Vygotského teorií vývoje dítěte: pojem mylného přesvědčení je osvojován nejprve v sociálním kontextu a teprve později na individuální úrovni. Za druhé, tento úkol netestuje jen metakognitivní dovednosti, ale také paměť, a zdá se, že tříleté děti si snáze zapamatují stavy vnějšího světa než vnitřní mentální stavy, jako předchozí reprezentace předmětu či situace.

6.3 Unexpected-content task

Třetím klasickým typem úkolu zjišťujícím porozumění mylnému přesvědčení je experiment, v němž je dítě konfrontováno s neočekávaným obsahem nějaké krabice (*unexpected-content task*). Perner et al. vymysleli test, v němž je využita krabička lentilek obsahující tužky (tzv. *smarties task*). Dítěti ukážeme krabičku a zeptáme se jej, co v krabičce je – zpravidla všechny děti odpovídají, že lentilky. Následně je dítěti předveden skutečný obsah krabičky – tužky – a krabička je opět zavřena. Po kontrolní otázce („Pamatuješ si, co bylo vevnitř?“) položili Perner et al. dítěti dvě testové otázky. Jednu zaměřenou na vlastní osobu (*self question*): „Co sis myslel, že je uvnitř?“ Druhou zaměřenou na jinou osobu (*other question*): „Co si bude jiná osoba myslet, že je uvnitř?“ Z 32 dětí ve věku 3;1–3;9 let jich 12 odpovědělo správně na obě testové otázky, 9 pouze na *self question*, 1 dítě pouze na *other question* a 10 dětí odpovědělo na obě otázky nesprávně (Perner, Leekam, Wimmer, 1987). Na těchto výsledcích vidíme opačnou tendenci než ve výzkumných zjištění Gopnik a Astington: zatímco zde se ukazuje, že děti mají menší obtíže odpovídat správně na otázku

týkající se jejich vlastních mentálních stavů, Gopnik a Astington zaznamenaly, že děti podávaly lepší výkony v otázkách zaměřených na přesvědčení druhého.

Perner et al. vyvozují z výsledků tohoto a jednoho předchozího experimentu, že porozumění mylnému přesvědčení se vyvíjí mezi třetím a čtvrtým rokem věku. Tehdy si dítě začíná uvědomovat, že v situacích jakou je *smarties task* druhý odpoví nesprávně nikoli proto, že by chtěl podat špatnou odpověď, ale právě proto, že chce odpovědět správně. Nezbytným předpokladem porozumění *false belief* je pochopení principu pravdivostních hodnot. Vezmeme-li tvrzení „v krabičce jsou lentilky“, pak testované dítě přiřadí tomuto výroku pravdivostní hodnotu nepravda, jiná osoba, neseznámená se skutečným obsahem krabičky, pravdivostní hodnotu pravda. Dítě tedy musí být schopno pochopit, že k jednomu a témuž stavu světa lze přistupovat dvěma alternativními způsoby.

7. Vývoj teorie mysli

V předchozí kapitole jsme se seznámili s výsledky testů mylného přesvědčení, které ukazují, že porozumění *false belief* si dítě osvojuje kolem čtvrtého roku věku. V mnoha výzkumech se však ukázalo, že ačkoli děti mladší čtyř let nejsou schopny vyřešit testy *false belief*, implicitně mylnému přesvědčení rozumí. Clements a Perner provedli výzkum na malých dětech ve věku 2;11–3;2, z nichž pouze 20 % dalo správnou odpověď na testovou otázku v experimentu využívajícím změnu místa předmětu. Autoři studie však pozorovali, že plných 80 % dětí se při odpovědi dívalo na správné místo (Ruffman et al., 1998). Zdá se tedy, že děti implicitně rozumí novým pojmům ještě předtím, než jsou schopny podat explicitní verbální odpověď, a své porozumění dávají najevo mimikou či gestikulací.

V literatuře věnované teorii mysli se objevuje několik vysvětlení skutečnosti, že tříleté děti selhávají ve *false-belief tasks*. Mezi nejčastěji se vyskytující zdůvodnění patří tato: nezralost kognitivních struktur dítěte a jeho neschopnost decentrace; nedostatečně vyvinuté exekutivní funkce, což vede k tomu, že dítě není schopno potlačit svou znalost situace a přisuzuje tak druhému *true belief*; tvrzení Fodorova o omezené kapacitě zpracovávání informací (Ruffman et al., 1998).

7.1 Belief-desire psychology

Porozumění mylnému přesvědčení předchází uvědomění si existence mentálních stavů vůbec a osvojení si řečových dovedností umožňujících tyto stavy vyjadřovat či popisovat. Vztahem teorie mysli a řečového vývoje se zabývali Bartsch a Wellman, kteří longitudinálně sledovali deset anglicky mluvících dětí z USA, a to od jejich dvou let do dosažení šesti let. Cílem výzkumu bylo odpovědět na otázku, kdy a jak začínají děti chápat lidi jako jedince, kteří si něco myslí, něco vědí, něco si přejí, něčeho se bojí, v něco doufají atp., jinými slovy, kdy je začínají vnímat jako bytosti s intencionálními mentálními stavy. Prostředkem k získání informací o vývojové úrovni teorie mysli je dle těchto autorů

verbální produkce dítěte: konkrétně to, jakým způsobem dítě vysvětluje něčí jednání, jak rozumí kauzalitě a také jak se jeho teorie mysli promítá do sociálních vztahů – což se nejvýrazněji projevuje ve verbálních konfliktech. Bartsch a Wellman zdůrazňují, že teorie mysli je skutečně teorie, i když naivní, a jako taková je postavena na úvahách o kauzalitě. Předmětem jejího „zkoumání“ je lidské chování: jejím cílem je jej pochopit, vysvětlit a předvídat. Základním východiskem této naivní teorie je, že člověk vnímá sebe a ostatní lidi nikoli pouze jako soubor (konzistentních) manifestních vlastností chování, ale jako nositele psychologických stavů, které toto chování vyvolávají. Základními pojmy tvořícími teoretický aparát teorie mysli jsou dle Bartsche a Wellmana pojmy „přání“ (*desire*) a „přesvědčení“ (*belief*), které zastřešují několik významově blízkých slov: mezi *desires* autoři řadí slovesa „chtít“ (*want*), „doufat“ (*hope*), „přát si“ (*wish*), „mít zájem“ (*care about*), „obávat se“ (*afraid that*) a mezi *thoughts* a *beliefs* slovesa „myslet“ (*think*), „vědět“ (*know*), „věřit“ (*believe*), „očekávat“ (*expect*), „uvažovat“ (*wonder*), „zdát se“ (*dream*) (Bartsch, Wellman, 1995). Nadále budeme pro zachování přesnosti používat anglické termíny *desire* a *belief*, neboť autoři jimi nazývají jednotlivá stadia vývoje teorie mysli.

Výzkumy zaměřené na teorii mysli se nejčastěji zaměřují na schopnost dítěte porozumět mylnému přesvědčení a výsledky vypovídají o tom, v kterém věku dítě tuto schopnost dosud nemá a v kterém už ano. Proto závěry o vývoji teorie mysli zahrnují zpravidla popis těchto dvou kvalitativně odlišných vývojových etap a údaje o věkovém rozpětí těchto etapám odpovídajícím. Bartsch a Wellman však namítají, že takovýto přístup je značně zjednodušující, neboť vývoj dítěte je kontinuální. Podle jejich názoru kontinuitě vývoje více odpovídá jimi navržená teorie, která zahrnuje přechodný stav mezi dvěma významně odlišnými etapami. Jejím základem je analýza dětské řeči – sledování toho, o čem z oblasti psychologických stavů děti mluví. Autoři vycházeli z téměř 2000 řečových aktů týkajících se *thoughts* a *beliefs* a z více než 5000 řečových aktů týkajících se *desires*.

1. *Desire psychology* (2–3 roky): děti ve své řeči používají slova jako chtít (*want*) či mít rád (*like*) a zatím vůbec nemluví o myšlenkách (*thoughts*) a přesvědčeních (*beliefs*). Děti rozumí lidskému jednání především prostřednictvím *desires* – lidé dělají určité věci proto, aby uspokojili svá přání. Pokud víme, co si daný člověk přeje, jsme schopni předpovědět jeho jednání, a známe-li jeho chování, můžeme říci, po čem touží. Tyto *desires* mohou být touhou po určitém předmětu (např. hračce), přáním provádět nějakou činnost (např. běhat) či touhou po změně stavu věcí (např. přání jít spát). Autoři jsou toho názoru, že na této vývojové úrovni je porozumění mentálním stavům nereprezentační – dítě vnímá obsah přání druhého jako konkrétní objekt ve světě, ať už je jím fyzický předmět, aktivita, či stav světa. Dítě přisuzuje druhému reálné přání objektu, nikoli pouhou reprezentaci tohoto objektu, a to i tehdy, není-li objekt aktuálně přítomný v daném čase a prostoru. Vzhledem k tomu, že dítě dosud nemá přístup k přesvědčení druhého, predikuje jeho jednání na základě vlastní znalosti světa – což se projevuje i v testech mylného přesvědčení, kde nejsou tyto děti schopny oprostít se od vlastního vnímání světa a vnímat jej

z pohledu jiné osoby. Na této vývojové úrovni je dítě schopno přisoudit sobě a druhému kromě přání i vjemy a emoce. K porozumění lidskému chování tak dítěti stačí systém *desires*, emocí a percepce.

2. *Desire-belief psychology* (3–4 roky): děti mluví nejen o vjemech, emocích a přáních, ale už i o *thoughts* a *beliefs* („myslím si“, „vím“ atp.), zatím si však neuvědomují jejich význam pro porozumění chování. Jednání je stále vysvětlováno s pomocí jednotlivých *desires*, neboť děti v tomto věku si většinou myslí, že přesvědčení druhého jsou pravdivá, že jejich obsah je v souladu se stavem světa. Ačkoli se v jejich řeči objevují i zmínky o mylném přesvědčení, děti ještě nejsou na té úrovni, že by zvládly *false-belief tasks*. V této etapě vývoje je nicméně patrné, že dítě má mentalistický přístup k lidem: autoři na základě provedení analýzy dětských výroků uvádějí, že tříleté děti mluví o lidech – ať už o sobě či o druhých – asi stokrát za den.
3. *Belief-desire psychology* (od 4 let): děti se při vysvětlování chování odvolávají na *thoughts* a *beliefs*, neboť si uvědomují jejich význam pro lidské jednání: lidé jednají na základě svých přesvědčení, aby naplnili svá přání. Dítě už rozumí tomu, že lidé nevykonávají to jednání, které vede k cíli, ale to, o kterém si myslí, že k cíli povede. Jinými slovy, jednání již není dítětem vnímáno jakožto přímo vyvolané daným stavem světa, ale jakoby filtrované přes reprezentace tohoto stavu světa. Díky uvědomění si skutečnosti, že naše přesvědčení o světě ovlivňuje naše chování, je dítě na této vývojové úrovni schopno porozumět principu mylného přesvědčení a zvládne tak *false-belief tasks* (Bartsch, Wellman, 1995).

Uvedení věku, ve kterém má dítě vyvinuté dané schopnosti, je víceméně orientační a poukazuje spíše na rozsah časového rozmezí, kterého je třeba pro posun do další vývojové etapy. Bradmetz upozorňuje na to, že osvojování si teorie mysli se nevztahuje k věku chronologickému, ale k věku mentálnímu (Bradmetz, 1998).

Searle tvrdil, že *desires* a *beliefs* se odlišují v tom, jaký je jejich vztah ke světu. *Desires* patří mezi ty mentální stavy, které vedou ke změně světa, neboť naše přání nás motivuje k jednání, jímž můžeme toto přání uspokojit (směr *mind-to-world*). Naopak *beliefs* jsou v opačném vztahu se světem (směr *world-to-mind*): naše přesvědčení se mění tak, aby co nejvíce odpovídala stavu světa (Searle, 1983, In Lillard, 1993). Gopnik a Slaughter vyslovili hypotézu, že směřování *mind-to-world* je pro dítě pochopitelnější než směřování *world-to-mind*, což může být důvodem toho, že děti rozumí *desires* dříve než *beliefs* (Gopnik, Slaughter, 1991, In Lillard, 1993).

7.2 Osvojování si mentálních slov

Podrobně se osvojování mentálních pojmů věnovali Bretherton a Beghly ve své studii zaměřené na mluvení dvouletých dětí o vnitřních stavech. Do výzkumu bylo zahrnuto 30 dětí ve věku 28 měsíců, s kterými byly provedeny testy obecných jazykových schopností (obrázkový slovník, produktivita řeči), test schopnosti rozpoznat emoce na obrázcích znázorňujících různé výrazy obličejů, a byl s nimi vyplněn temperamentový dotazník. Především byl ale v řeči sledován spontánní výskyt výrazů poukazujících na

psychologické stavy. Autoři sestavili seznam 73 mentálních slov, čítající slovesa a adjektiva, a požádali matky dětí, aby zaznamenávaly, která slova a v jakém kontextu dítě použilo. Tato slova byla rozdělena do šesti kategorií: vnímání, fyziologie, emoce, vůle a schopnost, kognice, morální soud a povinnost. Kontextem byly míněny především tyto skutečnosti: zda dítě použilo výraz ve vyjádření se o sobě, nebo zda mluvilo o druhém; zda se výrok vztahoval k přítomnosti, minulosti, nebo budoucnosti; zda byl výrok ve formě tvrzení, otázky, či negace; zda se jednalo o kauzální tvrzení (Bretherton, Beeghly, 1982).

Autoři zjistili, že zvládnutí jazyka využívajícího mentální pojmy je úzce spjato s obecnými jazykovými schopnostmi, naproti tomu se neukázal žádný vztah mezi mentálním jazykem a úrovní sociability. Rovněž se neprojevaly žádné genderové rozdíly. Děti ve věku 28 měsíců používaly průměrně 37,2 mentálních slov, přičemž ve 20 měsících věku byl zjištěn průměrný výskyt pouze 7,8 slova (Bretherton et al, 1981, In Bretherton, Beeghly, 1982). Okolo 90 % dětí používalo slova pro označení bolesti, únavy, odporu (*disgust*), strádání (*distress*), náklonnosti a morální konformity.

Nejčastěji se v promluvách dětí vyskytovala slova spojená se zrakovým vnímáním: „vidět“ (*see*; 97 % dětí použilo toto slovo), „dívat se“ (*look*; 90 %), „sledovat“ (*watch*; 80 %); další smysly byly zastoupeny takto: „bolet“ (*hurt*; 90 %), „chutnat“ (*taste*; 67 %), „slyšet“ (*hear*; 50 %), „poslouchat“ (*listen*; 50 %). Ze slov vztahujících se k fyziologii se nejčastěji objevovala tato: „spát“ (*sleep*; 83 %), „unavený“ (*tired*; 83 %), „žízňivý“ (*thirsty*; 80 %), „hladový“ (*hungry*; 77 %), „ospalý“ (*sleepy*; 77 %). Významně byly zastoupeny výrazy vyjadřující emoce: „brečet“ (*cry*; 90 %), „milovat“ (*love*; 87 %), „mít rád“ (*like*; 80 %), „legrační“ (*funny*; 77 %), „naštvaný“ (*mad*; 73 %), „polekaný“ (*scared*; 73 %), „hodný“ (*nice*; 70 %); relativně málo se objevovala slova „šťastný“ (*happy*; 60 %) a „smutný“ (*sad*; 57 %). Volní výrazy byly na seznamu uvedeny pouze čtyři, proto zde uvedeme procentuální zastoupení u každého z nich: „chtít“ (*want*; 93 %), „moci“ (*can*; 73 %), „potřebovat“ (*need*; 67 %), „muset“ (*have to*; 63 %). Pojmy týkající se kognice byly používány obecně velmi málo, jedinou výjimku tvoří slovo „vědět“ (*know*; 66 %), které se však vyskytuje v běžně užívaném výrazu „nevím“ (*I don't know*).

Následující slova se vyskytovala vždy zhruba ve 30 % případů: „myslet“ (*think*), „pamatovat si“ (*remember*), „zapomenout“ (*forget*), „předstírat“ (*pretend*), „snít“ (*dream*). Z morálních pojmů používala většina dětí dvě základní slova: „dobrý“ (*good*; 93 %), „špatný“ (*bad*; 87 %) (Bretherton, Beeghly, 1982).

Po započítání všech slov v daných kategoriích dospěli autoři k výsledku, který dle jejich názoru ukazuje na vývojovou posloupnost osvojování si mentálních pojmů. Okolo 50 % dětí mělo ve svém slovníku výrazy vztahující se k vnímání, fyziologii a vůli, což dle autorů svědčí o tom, že právě porozumění slovům z těchto kategorií je vývojově primární. Bretherton a Beeghly to vysvětlují tím, že jak vnímání, tak fyziologické a volní stavy jsou zakotvené v těle a dítě si tak může prostřednictvím pozorování druhého relativně snadno představit jeho vnitřní stavy. Dítě vnímá tělo druhého jako analogické vlastnímu tělu, přičemž k vlastním vjemům či fyziologickým stavům má bezprostřední přístup. Ve vývoji následují slova označující emoce (výskyt ve 30 % případů), které jsou rovněž částečně spojené s tělem, a dítě tak má možnost získat poměrně rychle zkušenost především s výrazem emocí ve tváři a jemu odpovídajícím prožitkem. Morální termíny jsou pro

předškolní dítě spjatý s vnějšími projevy chování a jako takové jsou pro něj srozumitelné, přesto se celkově vyskytovaly pouze u 23 % dětí. Nejobtížnější je ovšem pro dítě porozumění čistě vnitřním mentálním stavům, jakými jsou stavy kognitivní, neboť ty postrádají jasné vnější koreláty, a dítě tak má jen velmi nejasnou představu o tom, co si druhý myslí. Proto se kognitivní pojmy objevovaly v dětské řeči průměrně jen ve 13 % případů (Bretherton, Beeghly, 1982).

Zajímavá byla zjištění týkající se kontextu, ve kterém byla mentální slova užívána. Děti použily 66 % slov ze všech kategorií při mluvení jak o sobě samých, tak o druhých. Bližší zkoumání ukázalo, že termíny týkající se vjemů, emocí, vůle a kognice byly dětmi užívány více pro vyjádření vlastních mentálních stavů, zatímco morální soudy pronášely převážně na adresu druhých – toto se týkalo zejména výrazů „špatný“ (*bad*), „zlobivý“ (*naughty*), „muset“ (*have to*) a „moci“ (*can*). Kauzální výroky byly více vztahovány k dítěti samému a nejčastěji se týkaly emocí, přičemž se jednalo spíše o vyjádření úlevy od nějakého nepříjemného stavu než o referování o dosažení stavu příjemného (Bretherton, Beeghly, 1982).

Bretherton a Beeghly poukazují na to, že vývoj teorie mysli je zcela zásadně spojen s vývojem řeči, přičemž se tyto dvě oblasti schopností vzájemně ovlivňují: základy teorie mysli jsou nezbytným předpokladem k intencionální komunikaci a verbální komunikace hraje zásadní roli při získávání zkušeností v interakci s druhými (Bretherton, Beeghly, 1982). Jinými slovy, sociální dovednosti na bázi teorie mysli nám umožňují komunikovat a prostřednictvím komunikace si osvojujeme znalosti o lidských bytostech: o druhých i o sobě samých. Již děti ve věku 28 měsíců jsou schopny interpretovat alespoň některé mentální stavy, analyzovat cíle a motivy druhých a mluvit o rozdílu mezi minulými a aktuálními mentálními stavy. Na základě výsledků výše popsaného výzkumu autoři tvrdí, že verbálně vyjádřené porozumění sobě samému se ve vývoji objevuje dříve než porozumění mentálním stavům druhého, nicméně že mezi těmito dvěma etapami není příliš velký časový odstup. K podobnému zjištění dospěli i Bartsch a Wellman: odkazy na myšlenky a přesvědčení v řeči dítěte se nejprve vztahují k dítěti samému, přibližně s odstupem jednoho měsíce začne dítě používat dané výrazy i pro druhé. Předškolní dítě obecně podstatně více vyjadřuje vlastní mentální stavy: je tomu tak v 79 % případů. S věkem tento podíl mírně klesá: před dosažením třetího roku činí 85 %, ve třech letech 74 % a ve čtyřech letech 69 % (Bartsch, Wellman, 1995).

7.3 Atribuce mentálních stavů druhým a sobě samému

Teorie mysli je schopností atribuce mentálních stavů druhým i sobě samému – je proto na místě se ptát, která z těchto schopností je ontogeneticky primární. Ke svým vlastním mentálním stavům máme přímý přístup, zatímco na mentální stavy druhých lidí musíme usuzovat z jejich řeči a jednání. Je proto přirozené a intuitivní předpokládat, že porozumění vlastnímu přesvědčení přichází dříve než porozumění přesvědčení druhých. Mnohé výzkumy však ukázaly, že děti mají stejné problémy s rozpoznáním nesprávného přesvědčení u sebe samých jako u pozorovaných osob (Sodian, Hülken, Thoermer, 2003). Naopak jiné studie poukazují na časový posun ve zvládání těchto dvou schopností: v tzv.

lentilkovém testu dosahovaly děti ve výzkumu Gopnik a Astington lepších výsledků, měly-li přisoudit přesvědčení druhému, naopak Perner et al. referovali o dřívější atribuci přesvědčení sobě samému (Gopnik, Astington, 1988; Perner, Leekam, Wimmer, 1987). Za použití jiných technik se ukázalo, že děti mladší čtyř let, které normálně selhávají v lentilkovém testu, nemají obtíže s referencí o vlastních minulých mentálních stavech, pokud se jedná o vjemy či představy, ale že nejsou schopny referovat o vlastních nesprávných reprezentacích reality. Přes tato rozporná výzkumná zjištění převládá mezi badateli názor, že atribuce přesvědčení sobě samému je založena na stejných konceptuálních znalostech jako přisuzování přesvědčení druhým a že se tyto schopnosti vyvíjejí souběžně v rámci jedné teorie mysli (Sodian, Hülken, Thoermer, 2003).

7.4 Decentrace jako předpoklad pro teorii mysli

Teorie mysli jakožto porozumění přesvědčení druhého předpokládá schopnost oproštění se od vlastního pohledu na věc, překonání egocentrismu a převzetí perspektivy druhého. Tento kvalitativní posun ve vývoji myšlení dítěte dobře popsal Piaget (problematika egocentrismu je podrobně pojednána ve 2. kapitole I. části). Vývoj intelektu podle Piageta „spočívá v překonávání egocentrismu prostřednictvím postupné decentrace, od toho, jakým se svět zdá být v rámci jednoho úhlu pohledu (perspektivy) k porozumění nezávislému na perspektivě“ (Perner et al., 2002).

Pro děti do čtyř let věku je typický nejen egocentrismus v poznávání, ale také to, co bývá nazýváno jako vzájemná výlučnost (*mutual exclusivity*) několika pojmenování předmětu: každá věc může mít pouze jedno jméno, neboť jméno zakládá identitu a vícenásobným pojmenováním by daná věc vlastnila více identit, což je pro dítě nepřijatelné. Dítě se tak během svého vývoje učí rozumět tomu, že synonyma mají stejný význam, to jest označují stejný objekt, a že tato různá pojmenování nejsou rozporná, ale jsou jen různými úhly pohledu na tutéž věc. Již ve druhém roce věku, kdy se začíná rozšiřovat jeho slovník, začíná být dítě schopno převzetí různých perspektiv v různých časech (*switching perspectives*). Ale teprve kolem čtvrtého roku je pro dítě možná simultánní reprezentace dvou různých perspektiv (*confronting perspectives*), která je nezbytná pro správné vyřešení testu mylného přesvědčení (Perner et al., 2002).

7.5 Vliv sourozenců na vývoj teorie mysli

Sourozenci poskytují dítěti velmi podnětné prostředí: jsou takřikajíc vždy k dispozici ke společné hře či jiným aktivitám, sdílejí s dítětem jeho každodenní život a oproti rodičům jsou dítěti vývojově blíže. Dítě získává v interakcích s nimi významné sociální zkušenosti, které nemůže získat v kontaktu s rodiči – ať už se jedná o spolupráci, výměnu názorů či konflikty. Dunn uvádí, že dvouleté a tříleté děti jsou při hře se sourozenci kreativnější, než hrají-li si s jinými dětmi (Dunn, 1984, In Perner, Ruffman, Leekam, 1994). Vzniknou-li mezi sourozenci konflikty, matka se je zpravidla snaží urovnat tím, že poukazuje na přání a pocity všech zúčastněných stran, což umožňuje dítěti získat povědomí o motivech a záměrech druhého. Dá se proto očekávat, že dítě, které vyrůstá se sourozenci, rozvine

svou teorii myslí rychleji než dítě, které je o tuto specifickou stimulaci ochuzeno a má méně příležitostí k získání zkušeností s mentálními stavy druhého.

Perner, Ruffman a Leekam si tedy položili otázku, zda má počet sourozenců vliv na to, v jakém věku dítě porozumí mylnému přesvědčení. Podrobili děti ve věku 3;1–4;9 klasickému testu s Maxim a čokoládou, přičemž do vzorku zařadili děti-jedináčky, děti s jedním sourozencem a děti se dvěma sourozenci. Významným faktorem majícím vliv na výsledky byl věk dítěte: správnou odpověď na *belief question* dalo 62,5 % mladších tříletých dětí, 72 % starších tříletých dětí a 100 % dětí čtyřletých. Ukázalo se, že na úspěšnost v testu měla vliv velikost rodiny: děti s větším počtem sourozenců dávaly více správných odpovědí. Dítě se dvěma sourozenci mělo oproti dítěti-jedince výhodu porovnatelnou s rozdílem mezi výkonem čtyřletého a tříletého dítěte (Perner, Ruffman, Leekam, 1994). Autoři následně provedli další experiment, jehož cílem bylo zjistit, zda hraje roli stáří sourozence. V prvním výzkumu nebyl rozdíl mezi dětmi se staršími sourozenci a dětmi s mladšími sourozenci významný, přesto se projevila tendence lepších výsledků u dětí, které měly starší sourozence: druhorození ze dvou dětí byli lepší (67 %) než prvorození (56,5 %), ze tří dětí byly lepší nejmladší děti (83 %) než děti druhorozené (50 %). Autoři tedy pro svůj další experiment vybrali pouze děti s jedním sourozencem, buď mladším, nebo starším, přičemž rozpětí věku sourozenců bylo velmi široké: od 7 měsíců do 19 let, průměrné stáří bylo 4,5 roku. Zkoumané děti byly ve věku 3;2–5;9 let. Tentokrát autoři zvolili jinou metodu, nicméně založenou na stejném principu jako test s Maxim a čokoládou. Opět se projevil výrazný nárůst správných odpovědí s věkem: nejmladší děti (3;2–4;6 let) odpověděly správně ve 43 % případů, děti ve věku 4;7–5;3 v 67 % případů a nejstarší děti (5;4–5;9 let) daly 92 % správných odpovědí. Neprokázal se však žádný rozdíl mezi dětmi se starším a s mladším sourozencem, vliv neměl ani věkový rozdíl mezi sourozenci. Test vyřešily správně dvě třetiny prvorozených dětí, stejně tak dvě třetiny dětí druhorozených (Perner, Ruffman, Leekam, 1994).

V jiném výzkumu Ruffman et al. zjistili, že na výkon dětí ve *false-belief task* mají vliv pouze starší, nikoli mladší sourozenci. Testovali děti dvou věkových skupin, dvouleté a tříleté (2;3–3;11) a 4leté (4;0–5;3), s využitím *change-of-location task* a zároveň zjišťovali verbální úroveň dětí pomocí testu zaměřeného na porozumění slovům. Ukázalo se, že starší sourozenci zvyšují porozumění mylnému přesvědčení, a to nezávisle na jazykových schopnostech dítěte. To je podle autorů v souladu s teorií simulace předpokládající, že starší osoby facilitují vývoj dítěte tím, že se od nich dítě učí novým znalostem, dovednostem a způsobům interakce. Nicméně vliv starších sourozenců se ve výzkumu Ruffmana et al. prokázal jen u dětí starších 3;3 let. Z toho autoři vyvozují, že mladší děti nejsou schopny profitovat z pozitivního vlivu starších sourozenců kvůli své nedostatečné zralosti. Dítě musí nejprve dosáhnout určité vývojové úrovně, aby podnětné sociální prostředí mohlo mít pozitivní vliv na jeho další vývoj (Ruffman et al., 1998).

Zjištění, že sourozenci napomáhají rozvoji teorie mysli, jsou v souladu se sociokognitivním přístupem Vygotského. Podle něj je rozumový vývoj funkcí sociálních interakcí: vývoj dítěte je založen na internalizaci znalostí, které se nejprve objevují

v sociální interakci. Starší sourozenci jakožto experti mohou dítě přímo učit určitým znalostem a dovednostem, vliv mladších sourozenců může být vysvětlen tím, že tito poskytují dítěti možnost učit někoho méně zkušeného a tím nepřímo rozvíjet i vlastní schopnosti. Roli hraje i skutečnost, že do interakcí – zejména do konfliktů – mezi sourozenci zasahují rodiče (kteří vysvětlují a používají mentální jazyk, jako např. „on to chce taky“, „on to neudělal schválně“ atp.), a tak zprostředkovaně působí na vývoj dítěte sourozenec jakéhokoli věku (Perner, Ruffman, Leekam, 1994).

7.6 Vývoj teorie mysli z pohledu simulacionismu a teorie-teorie

Dále si představíme dvě teorie vývoje teorie mysli, z nichž každá vychází z jiného konceptuálního základu – první je příkladem simulacionistického přístupu, druhá příkladem přístupu teorie-teorie.

Harris uvádí čtyři vývojové fáze teorie mysli, které vycházejí z teorie simulace:

1. dítě napodobuje chování druhého: např. dívá se na stejné místo jako on, napodobuje jeho mimické výrazy vyjadřující emoce,
2. dítě kóduje chování druhého (kerý se na něco dívá, něco si přeje atp.) a může do tohoto chování zasáhnout a regulovat jej: může např. upoutat pozornost na něco jiného, zaujmout odlišný emoční postoj atp.,
3. dítě je schopno simulovat chování druhého i tehdy, není-li přítomen intencionální předmět: dítě si např. dokáže představit, že druhý si přeje něco, co si ono samo nepřeje, nebo že vidí něco, co ono samo nevidí,
4. dítě je schopno si představit, že postoje druhého se vztahují k nereálným předmětům: na této úrovni dítě uspěje v testech mylného přesvědčení (Harris, 1992, In Bradmetz, Schneider, 1999).

Flavell a Miller člení vývoj teorie mysli do pěti stadií:

1. stadium: dítě rozumí základním mentálním pojmům a používá je; dokáže rozpoznat elementární potřeby a emoce u druhého a popsat je pojmy „myslí si“, „ví“, „chce“ atd.,
2. stadium: dítě si uvědomuje existenci příčinných vztahů mezi světem a mentálními stavy, začíná rozumět tomu, že určité podněty vyvolávají určité mentální stavy a následně určitý typ chování,
3. stadium: dítě je schopno uvědomit si nezávislost mysli na světě, tedy že člověk si může představovat nějaký předmět a přemýšlet o něm i v jeho nepřítomnosti,
4. stadium: dítě pochopí, že mentální stav nemusí nutně odpovídat vnějšímu stavu – prožívání se může lišit od chování, představa nemusí být v souladu s realitou; na této úrovni je dítě schopno řešit úkoly zaměřené na mylné přesvědčení,
5. stadium: dítě zjišťuje, že vnímání a interpretace reality nejsou pasivní a jednoznačné, ale jsou ovlivněny předchozí zkušeností – aktuální mentální stavy nejsou jen odrazem reality, ale i minulých mentálních stavů (Thorová, Beranová, In Hrdlička, Komárek, 2004).

8. Neurofyziologie, exekutivní funkce

Osvojování si teorie mysli je podmíněno funkčností nervové soustavy. Pomocí zobrazovacích metod bylo zjištěno, že při usuzování na mentální stavy se aktivuje mediální prefrontální kůra a přední část gyrus cinguli (reprezentace vlastních mentálních stavů) a kůra na hranicích spánkového a týlního laloku (reprezentace mentálních stavů druhých). U pacientů s levostranným nebo pravostranným poškozením čelních laloků byla narušena schopnost rozpoznat podvádění a porozumět přesvědčení a záměrům druhých (Koukolík, 2002).

Společně s deficitem v teorii mysli se často vyskytuje i narušení exekutivních funkcí, přestože na neurofyziologické úrovni je lze odlišit. Exekutivní funkce tvoří podskupinu funkcí kognitivních; Koukolík uvádí, že mezi ně patří „schopnost tvořit a uskutečňovat plány, tvořit analogie, respektovat pravidla sociálního chování, řešit problémy, adaptovat se na nečekané proměny okolností, vykonávat větší počet činností současně, umísťovat jednotlivé události v čase a prostoru, ukládat, zpracovávat a vyvolávat informace z pracovní paměti“ (Koukolík, 2002, s. 331). Někteří výzkumníci zabývající se teorií mysli tvrdí, že selhání dětí v testech zjišťujících úroveň teorie mysli je způsobeno nikoli neschopností usuzovat na mentální stavy, ale nerozvinutými exekutivními funkcemi, konkrétně nedostatečně vyvinutými schopnostmi inhibice a sebekontroly (viz 4. kapitolu II. části této práce). V testech mylného přesvědčení je dítě konfrontováno se situací, v níž jeho (správná) reprezentace reality není shodná s (mylným) přesvědčením druhého. Má-li dítě odpovědět správně na testovou otázku, musí být schopno potlačit vlastní znalost skutečnosti, inhibovat „přirozenou“ reakci a postavit se do pozice druhého. Teprve zvládne-li dítě kontrolovat vlastní jednání, může si osvojit schopnost rozumět mentálním stavům druhého a predikovat jeho chování (Perner, Lang, 1999).

9. Absence teorie mysli u dětí s autismem

Teorie mysli je často dávána do souvislosti s autismem, i když v tomto případě se jedná o souvislost negativní: dětský autismus je poruchou vyznačující se neschopností porozumět mentálním stavům druhého. Právě u poruch autistického spektra se ukazuje, nakolik je teorie mysli potřebná pro porozumění sociálnímu prostředí a rozvíjení normálních sociálních vztahů. Děti s autismem nejsou schopny usuzovat na duševní stavy druhého, které nelze přímo pozorovat, a mnohdy tak nechápou chování druhého – shledávají sociální prostředí nesrozumitelným a nepředvídatelným. Jejich deficit v teorii mysli, tedy neschopnost rozumět intencionalitě mentálních stavů, vede k tomu, že s lidmi zacházejí podobně jako s předměty (Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1985). Jak uvádí Thorová, lidé s poruchou autistického spektra nejsou schopni empatie a na pocity lidí reagují neadekvátně. Při kontaktu s druhými neberou v úvahu, jaké informace druhý má a jaké

nikoli (zůstávají tedy trvale egocentrickými), neuvědomují si jejich potřeby a zájmy, a vedou tak např. nudné monology. Autismus znamená i neschopnost odhadnout, jak budou lidé na co reagovat, což vede k netaktnímu chování. Lidé s autismem nerozumí v důsledku absence teorie mysli záměrům druhých: nepoznají, když se někdo někomu vysmívá, žertuje či lže. Míra narušení teorie mysli je u poruch autistického spektra různá, nicméně i lidé, kteří jsou schopni uspět v testech teorie mysli, zpravidla selhávají v praktických sociálních situacích (Thorová, 2006).

Baron-Cohen et al. provedli výzkum, v němž se zaměřili na srovnání úspěšnosti v testu *false belief* u lidí s autismem, lidí s Downovým syndromem a klinicky normálních dětí předškolního věku. U prvních dvou skupin byl kromě chronologického věku zjišťován i neverbální a verbální mentální věk. Jako metoda byl využit test mylného přesvědčení – *Sally-Anne test* (metoda byla popsána ve 3. kapitole III. části této práce). Výsledky ukázaly významný rozdíl mezi výkonem dětí s autismem a ostatních testovaných osob: zatímco normální děti odpověděly správně na *belief question* v 85 % případů a lidé s Downovým syndromem v 86 % případů, z lidí s autismem bylo úspěšných pouze 20 %. Tento výzkum tak dle autorů potvrdil, že neschopnost správně vyřešit test teorie mysli není důsledkem deficitu v oblasti inteligence. Někteří lidé s autismem mají normální intelekt, a přesto selhávají v sociální oblasti, a naopak lidé s podprůměrným intelektem (Downův syndrom) jsou sociálně kompetentní přiměřeně jejich mentálnímu věku (Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1985). Výsledky tohoto výzkumu tak podporují hypotézu, že neporozumění sociálnímu prostředí je u dětí s autismem důsledkem neschopnosti přisoudit druhým mentální stavy a operovat s mentálními reprezentacemi vyšších řádů.

III. VÝZKUM TEORIE MYSLI

1. Úvod

Jak již bylo uvedeno v teoretické části naší práce, za nejvhodnější metodu postihující schopnost porozumět mentálním stavům, ať již u sebe samého či u druhých, je považován úkol založený na mylném přesvědčení (*false belief*). Pochopit, že je druhý přesvědčen o něčem, co ve skutečnosti není pravda, vyžaduje poměrně komplexní schopnost odlišit vnitřní svět od světa vnějšího, uvědomit si, že mentální stav je sice reprezentací světa, ovšem ne nutně vypovídá o stavu světa jako takového. A právě pojem mylného přesvědčení nejlépe ukazuje odlišnost obsahu mentálního stavu od obsahu reality. K tomu, aby mohl člověk pochopit, že se druhý mylí, potřebuje nejen tuto právě popsanou schopnost, ale musí také zvládnout odlišit vlastní představu od představy druhého, být si vědom subjektivity mentálních reprezentací. Zároveň však musí být schopen dávat do souvislosti určité události s jejich reprezentacemi a naopak. Většinou se dá například předpokládat, že když nějaký člověk uvidí krabici sušenek, bude si myslet, že v ní jsou sušenky, prostě a jednoduše proto, že ho k tomu vede jeho předchozí zkušenost. A stejně tak se dá spoléhat na to, že když si někdo uloží pero do penálu, bude ho tam, až ho bude opět potřebovat, i hledat. Porozumění mentálním reprezentacím nám tak umožňuje rozumět chování druhých a za jistých podmínek jej i předpovídat.

Většina teoretiků i výzkumníků se shoduje v tom, že tyto výše popsané schopnosti, souhrnným pojmem označované jako teorie mysli, jsou do značné míry osvojeny v dětství, v průběhu předškolního věku. Ani ti, kteří jsou toho názoru, že teorie mysli je vrozená, nepopírají, že během dětského vývoje dochází k jejímu zásadnímu rozvoji podnícenému rostoucími zkušenostmi s bohatšími sociálními interakcemi. Ke konci předškolního věku se teorie mysli normálně se vyvíjejícího dítěte podstatně neliší od teorie mysli dospělé osoby.

Problematika teorie mysli se v 80. letech 20. století stala stěžejním tématem vývojově zaměřené kognitivní psychologie, podobně jako jím dříve byly Piagetovy úlohy zaměřené na pojmy zachování (Flavell, 2000; Wellman, Cross, Watson, 2001), a je jím až do dnešní doby. Na tomto poli bylo učiněno velké množství výzkumů, zpočátku zacílených na odhalení vývojového trendu v osvojování si teorie mysli, později rozšířených o další nezávisle proměnné a zajímavých se o faktory ovlivňující vývoj porozumění mentálním stavům, například: počet a stáří sourozenců, symbolické hry, konfliktní situace, jazykové schopnosti, charakter testového úkolu atd. V roce 2001 publikoval Wellman et al. studii, která je meta-analýzou všech významných výzkumů zaměřených na teorii mysli provedených od poloviny 80. let 20. století do roku 1998. Tato studie zahrnuje do analýzy, po vyloučení kritériím nevyhovujících výzkumů, 77 zpráv či článků obsahujících 178 studií a 591 výzkumných podmínek (Wellman, Cross, Watson, 2001). Většina výzkumů byla uskutečněna v anglosaské oblasti, tedy ve Velké Británii a v USA, dále pak například

v Japonsku, Austrálii a Kanadě. Jedny z prvních a základních studií byly provedeny v Salzburgu (např. Wimmer, Perner, 1983; Hogrefe, Wimmer, Perner, 1986). Vzhledem k významnosti tématu a rozsahu výzkumných studií je s podivem, že nejsou k dispozici (nebo se nám alespoň nepodařilo vyhledat) žádná data získaná v dalších státech kontinentální Evropy.

Cílem naší studie je proto přispět k výzkumu teorie mysli daty získanými v české populaci, neboť meta-analýzou velkého množství dostupných dat bylo zjištěno, že výsledky v testech postihujících porozumění mylnému přesvědčení jsou závislé na zemi, v níž byl výzkum proveden (Wellman, Cross, Watson, 2001). Byly zjištěny rozdíly v míře schopnosti odpovědět správně na *belief question*, nicméně vývojová křivka zůstává kulturně nezávislá – ve všech dosud publikovaných výzkumech bylo dosaženo shody v tom, že s rostoucím věkem tato schopnost narůstá. V našem výzkumu se tedy chceme dopátrat toho, jak si ve specificky zaměřených úkolech povedou české děti, a porovnat jejich úspěšnost ve zvládání těchto úkolů s výsledky dosaženými v jiných zemích, respektive v jiných výzkumech.

2. Výzkumné otázky a hypotézy

Základní otázkou, kterou jsme si před uskutečněním výzkumu položili, bylo, zda se i u českých dětí projeví stejné vývojové tendence jako u dětí ze zahraničních výzkumných studií. Zajímalo nás, jak budou české děti předškolního věku odpovídat na testové otázky: zda bude výrazný rozdíl mezi nejmladšími a nejstaršími dětmi, jak – a zda – poroste schopnost dětí odpovídat správně a v kterém věku budou děti odpovídat správně ve více než polovině případů a překročí tak pravděpodobnostní úroveň (na každou otázku byly dvě možné odpovědi). Závisle proměnnou v našich experimentech byla odpověď na otázku zacílenou na přesvědčení jiné osoby (*belief question*): správná odpověď předpokládá porozumění dítěte mylnému přesvědčení, nesprávná značí nepochopení.

Vzhledem k tomu, že v dosavadních výzkumech se ukázalo, že schopnost dětí porozumět tomu, že je něčí přesvědčení mylné, se začíná rozvíjet v průběhu čtvrtého roku věku a děti pětileté již mají tuto schopnost zpravidla dobře zvládnutou (Gopnik, Astington, 1988; Wellman, Cross, Watson, 2001), bylo naším cílem zjistit, zda se v českém prostředí prokáže stejná tendence. Proto jsme se rozhodli testovat děti od 3 let do 6 let, zvláště pak porovnat výkony dětí mladších (3letých a 4letých) s dětmi staršími (5letými a 6letými).

Nezávisle proměnnou bylo kromě věku i pohlaví: zajímalo nás, zda se ve výsledcích ukáží genderové rozdíly a pokud ano, u dětí jakého věku se projeví. Tuto otázku jsme si položili i proto, že v žádném z nám známých výzkumů nebyla podána zpráva o výkonech dívek a chlapců odděleně, vždy bylo hovořeno o „dětech“. Dle našeho názoru je však zcela namístě se ptát, zda se již v předškolním věku projevují genderové rozdíly v kognitivních schopnostech. Tím spíše v rámci tématu „teorie mysli“, které je velice výrazně propojeno

se sociální sférou: kvalita a intenzita interakcí má velký význam pro rozvoj schopnosti porozumět mylnému přesvědčení a naopak, porozumění mylnému přesvědčení je důležité pro rozvoj sociálních interakcí (Ruffman et al., 1998). Jelikož bylo prokázáno – a i naše každodenní zkušenost nás o tom přesvědčuje –, že dospělí přistupují odlišně už k malým dívkám a chlapcům, vzniká zde prostor pro mnoho faktorů, které by mohly ovlivnit i sociokognitivní vývoj dítěte.

Na základě výše řečeného jsme formulovali těchto pět hypotéz:

1. Předpokládáme, že počet správných odpovědí na *belief question* bude s věkem rovnoměrně narůstat.
2. Měl by se projevit výrazný rozdíl v počtu správných odpovědí mezi skupinou mladších dětí (3–4 roky) a skupinou dětí starších (5–6 let), přičemž u dětí starších očekáváme podstatně lepší výkon.
3. U dětí 3letých a 4letých očekáváme pod 50 % správných odpovědí na *belief question*, u dětí 5letých a 6letých očekáváme úspěšnost nad 50 %.
4. Předpokládáme, že podíl správných odpovědí ve dvou různých testech, obou založených na porozumění mylnému přesvědčení, bude víceméně shodný, tedy že děti všech věkových kategorií budou odpovídat konzistentně. V meta-analytické studii se ukázalo, že děti dávaly totožné odpovědi ve stejných či podobných pokusech průměrně v 84% případů (Wellman, Cross, Watson, 2001). Očekáváme tedy podobnou hodnotu.
5. Formulujeme nulovou hypotézu o rozdílu ve výsledcích dívek a chlapců, tedy že rozdíl v počtu jejich správných odpovědí na *belief question* nebude statisticky významný.

3. Použité metody

Pro zjištění schopnosti dítěte porozumět mylnému přesvědčení druhé osoby jsme pro náš výzkum vybrali dva testy operující se vztahem informace a přesvědčení, respektive informace a jednání založeném na určitém přesvědčení. V námi použitých testech získá dítě nějakou informaci, ke které druhý nemá přístup. My sledujeme, zda si dítě uvědomuje, že absence informace znamená pro druhého, že bude mít přesvědčení neodpovídající skutečnosti a že důsledkem tohoto mylného přesvědčení bude jednání nevedoucí k cíli.

První test je založen na neočekávaném obsahu nějakého známého předmětu (*unexpected-content task*), v tomto případě krabičky lentilek, která místo lentilek obsahuje pastelky. Dítě je poté, co je seznámeno s neobvyklým obsahem krabičky, dotázáno na to, co si bude jiné dítě myslet, že je uvnitř, pokud mu tuto krabičku ukážeme. Tento test, *smarties task*, byl použit v několika základních výzkumech (Perner, Leekam, Wimmer, 1987; Gopnik, Astington, 1988) a ukázalo se, že je vhodnou metodou ke zjištění schopnosti dítěte představit si mentální stav druhého a odlišit jej od vlastního mentálního stavu. Aby

dítě prošlo tímto testem, musí si uvědomit, že jiná osoba si bude stejně jako ono samo původně myslet, že v krabíčce jsou lentilky, neboť jsou namalované na obalu. Druhý je, stejně jako dítě samo před otevřením krabíčky, veden pouze jejími vnějšími znaky. Dítě tak musí být schopno pochopit, že i když ono samo ví, co v krabíčce ve skutečnosti je, druhý to vědět nemůže.

Druhý test je založen na změně umístění nějakého předmětu (*change-of-location task*), kterou má dítě možnost vidět, jiná osoba však nikoli, takže její jednání nepovede k cíli – nalezení tohoto předmětu. Nechali jsme se inspirovat především metodou, kterou použil Baron-Cohen et al. (Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1985): *Sally-Anne test*. Dítěti je přehrána scénka se dvěma panenkami, Sally a Anne. Sally má barevnou kuličku a schová si ji k sobě do košíku, pak odejde ze scény. Mezitím, co je pryč, jí Anne vezme kuličku a přendá ji do své krabíčky. Sally se vrátí zpět a dítě je dotázáno, kde bude Sally kuličku hledat. Dítě, které rozumí tomu, co je to mylné přesvědčení, řekne, že se Sally podívá do košíku, neboť tam ji původně schovala a neviděla – na rozdíl od dítěte – její přemístění. Obdobný test uvádí Thorová: figuruje v něm postava dívky Terezky a chlapce Honzíka, přemístěným předmětem je bonbón a „zlobivou“ postavou je Terezka (Thorová, 2006).

Dále uvádíme přesný popis testových situací – postup administrace testu „Lentilky“ a přehrání scénky testu „Anička a Kuba“, který je naší verzí testu „*Sally-Anne*“.

3.1 Test „Lentilky“

„Podívej, tady mám krabíčku.“ [Dítěti ukážeme krabíčku lentilek.] „Co je uvnitř té krabíčky?“ [Dítě zpravidla odpoví „lentilky“, někdy „bonbóny“.] „Já ti teď ukážu, že uvnitř nejsou lentilky, ale pastelky.“ [Krabíčku otevřeme, vyndáme pastelky, vrátíme pastelky do krabíčky a krabíčku zavřeme.]

Otázka (*belief question*): „Když ukážu tuhle krabíčku X a zeptám se ho/jí, co je uvnitř, co mi odpoví?“ [X je dítětem předem jmenovaný kamarád či kamarádka ze školky, který/-á se zatím neúčastnil(a) výzkumu, a tedy nezná skutečný obsah krabíčky.]

Pokud dítě na otázku neodpoví, je mu položena otázka nová, s nucenou volbou:

„Řekne mi, že tam jsou lentilky, nebo pastelky?“

3.2 Test „Anička a Kuba“

K přehrání scénky jsme zvolili textilní maňásky, 32 cm vysoké – jejich fotografie je v Příloze 1. Dalšími rekvizitami byl košíček a papírová krabíčka, přendávaným předmětem byly bonbóny lipo. Používali jsme dvě verze příběhu, v závislosti na pohlaví dítěte: dívkám byla přehrána scénka, v níž ze scény odchází holčička, chlapcům scénka, v níž ze scény odchází chlapeček. Považovali jsme za vhodné usnadnit dítěti identifikaci s postavíčkou, jejíž mentální stav si měly představit, a předpokládali jsme, že dívky se snadněji identifikují s maňáskem představujícím holčičku a chlapci s maňáskem kluka.

a) Verze pro dívky

„Tady mám dva maňásky: holčička se jmenuje Anička a chlapeček se jmenuje Kuba.“ [Anička má před sebou košíček a Kuba krabičku.] „Anička dostala od maminky bonbónky a schová si je do svého košíčku.“ [Anička vloží své bonbónky do košíčku a zavře jej.] „Teď musí ale Anička odejít, protože ji volá maminka.“ [Anička odejde ze scény, tj. je schována pod stůl, aby nebyla vidět.] „Kuba mezitím vyndá bonbónky z Aniččina košíčku“ [otevře košíček, vyndá bonbónky a košíček opět zavře] „a schová si je k sobě do krabičky.“ [Vloží bonbónky do své krabičky a krabičku zavře.] „Anička se vrátí.“

Otázka na přesvědčení (*belief question*): „Kde bude Anička hledat své bonbónky?“

Otázka na skutečnost (*reality question*): „Kde jsou bonbónky doopravdy?“

Otázka na paměť (*memory question*): „Pamatuješ si, kam dala Anička bonbónky na začátku?“

b) Verze pro chlapce

„Tady mám dva maňásky: chlapeček se jmenuje Kuba a holčička se jmenuje Anička.“ [Kuba má před sebou krabičku a Anička košíček.] „Kuba dostal od maminky bonbónky a schová si je do své krabičky.“ [Kuba vloží své bonbónky do krabičky a zavře ji.] „Teď musí ale Kuba odejít, protože ho volá maminka.“ [Kuba odejde ze scény, tj. je schován pod stůl, aby nebyl vidět.] „Anička mezitím vyndá bonbónky z Kubovy krabičky“ [otevře krabičku, vyndá bonbónky a krabičku opět zavře] „a schová si je k sobě do košíčku.“ [Vloží bonbónky do svého košíčku a košíček zavře.] „Kuba se vrátí.“

Otázka na přesvědčení (*belief question*): „Kde bude Kuba hledat své bonbónky?“

Otázka na skutečnost (*reality question*): „Kde jsou bonbónky doopravdy?“

Otázka na paměť (*memory question*): „Pamatuješ si, kam dal Kuba bonbónky na začátku?“

Každému dítěti byly předloženy oba testy, nejprve „Lentilky“, poté „Anička a Kuba“. Předpokládali jsme, že kdybychom dítěti nejprve zahráli scénku s maňásky, bylo by jí příliš zaujato a už by nevěnovalo dostatečnou pozornost následujícímu, pro ně ne tak atraktivnímu úkolu. Skutečně se v průběhu testování potvrdilo, že děti byly scénkou silně upoutány a některé měly dokonce i tendenci rozvíjet divadlo dále, pokračovat v příběhu. Dítě na závěr jako odměnu za spolupráci dostalo bonbónky používané v testu „Anička a Kuba“, poté, co si je samo našlo.

4. Popis vzorku, postup získávání dat

Testováno bylo 68 dětí, dvě děti však byly ze vzorku vyřazeny, neboť se nám nepodařilo navázat s nimi dostatečný kontakt na to, aby mohly být jejich reakce na testové otázky považovány za věrohodné – jednalo se o jednu dívku (3;1) a jednoho chlapce (4;1). Vzorek

tedy nakonec sestával z 66 dětí, z toho bylo 32 dívek a 34 chlapců. Mezi nimi byly čtyři sourozenecké dvojice, z toho dvakrát se jednalo o dvouvaječná dvojčata (5letá a 6letá).

Děti byly rozděleny do čtyř věkových kategorií: na děti 3leté, 4leté, 5leté a 6leté, přičemž věkové rozpětí v jednotlivých věkových skupinách činilo maximálně 12 měsíců. Přesné údaje k věkovému rozložení výzkumného vzorku a k zastoupení dívek a chlapců v jednotlivých věkových skupinách jsou uvedeny v Tab. 2.

Tab. 2: Věkové rozložení výzkumného vzorku

Věková skupina	Věkové rozpětí	Medián	Počet dívek	Počet chlapců	N
3 roky	2;11–3;11	3;8	6	8	14
4 roky	4;0–4;11	4;5	10	8	18
5 let	5;0–5;11	5;6	8	10	18
6 let	6;1–6;9	6;5	8	8	16
Celý soubor	2;11–6;9	5;5	32	34	66

U všech dětí byla čeština jejich rodným jazykem. Některé děti neměly správnou výslovnost a bylo jim místy velmi špatně rozumět. Tady se ukázalo jako velmi šťastné, že odpovědi na testové otázky v testu „Anička a Kuba“ lze dát pouhým ukázáním na příslušný předmět a není nutné je verbalizovat. Stejně tak u úzkostnějších dětí či dětí mladších, majících větší obtíže přivyknout si na novou neznámou situaci, se tato možnost ukázala být jako velmi výhodná.

Výzkum byl proveden ve třech státních mateřských školách na pražském sídlišti (Praha 4) a probíhal v době od poloviny dubna do poloviny května 2008. Děti byly testovány dopoledne, v době mezi 8.00 a 10.30, tedy počínaje dobou, kdy už byly všechny děti ve školce přítomny, a konče před dobou vycházky, tedy před tím, než šly děti ven na hřiště či na procházku. U všech testovaných dětí jsme předem získali souhlas jejich rodičů s tím, aby bylo jejich dítě podrobeno tomuto výzkumu. (Souhlas nám bez problému poskytli všichni rodiče vybraných dětí, s jednou jedinou výjimkou.) Příslušné děti byly svými učitelkami stručně seznámeny s tím, co je čeká.

Každé z dětí bylo testováno individuálně (s výjimkou čtyř dětí, jedné 3leté holčičky a tří 3letých chlapečků, které měly potřebu být ujištěny přítomností někoho známého a byly doprovázeny jiným dítětem – toto dítě nebylo testováno a bylo vyzváno, aby pouze sledovalo situaci a nijak ji nekomentovalo), a to stranou od ostatních dětí, ve většině případů v jiné místnosti, kde jsme nebyli rušeni. V jedné třídě z nedostatku jiných možností probíhalo testování na chodbě, kudy však v tu dobu téměř nikdo neprocházel. V průběhu testování jsme s dítětem seděli u malého stolečku, v pravém úhlu k němu, po jeho pravici. Před samotnou testovou situací proběhl krátký rozhovor, jehož cílem bylo především získat si důvěru dítěte a pokusit se zbavit jej možných obav a napětí. Zároveň jsme se dítěte ptali

na jeho jméno, věk a sourozence, abychom viděli, zda zvládá podat o sobě základní informace. Rovněž jsme se ptali na to, s kým si ve školce nejraději hraje, kdo jsou jeho kamarádi, abychom získali jméno jemu známého dítěte potřebné pro položení testové otázky v testu „Lentilky“. Ukázalo se, že téma kamarádi je zároveň i vhodným podnětem ke spontánnější slovní produkci dítěte a často vede k jeho většímu uvolnění.

5. Výsledky

Nejprve zde uvedeme jednotlivé výsledky dosažené v rámci testu „Lentilky“ a testu „Anička a Kuba“, poté provedeme srovnání počtu správných odpovědí na *belief question* v obou těchto testech a pokusíme se zhodnotit konzistentnost individuálních odpovědí a nakonec porovnáme výsledky dosažené v obou těchto testech dívkami s výsledky dosaženými chlapci.

5.1 Test „Lentilky“

Za správnou odpověď na testovou otázku („Když ukážu tuhle krabičku X a zeptám se ho/jí, co je uvnitř, co mi odpoví?“, případně: „Řekne mi, že tam jsou lentilky, nebo pastelky?“) byla považována odpověď „lentilky“. Tato odpověď je v tabulkách uváděna jako „Ano“, nesprávná odpověď („pastelky“) jako „Ne“. Konkrétní zastoupení správných a nesprávných odpovědí v jednotlivých věkových kategoriích je uvedeno v Tab. 3, v Tab. 4 jsou uvedeny procentuální hodnoty.

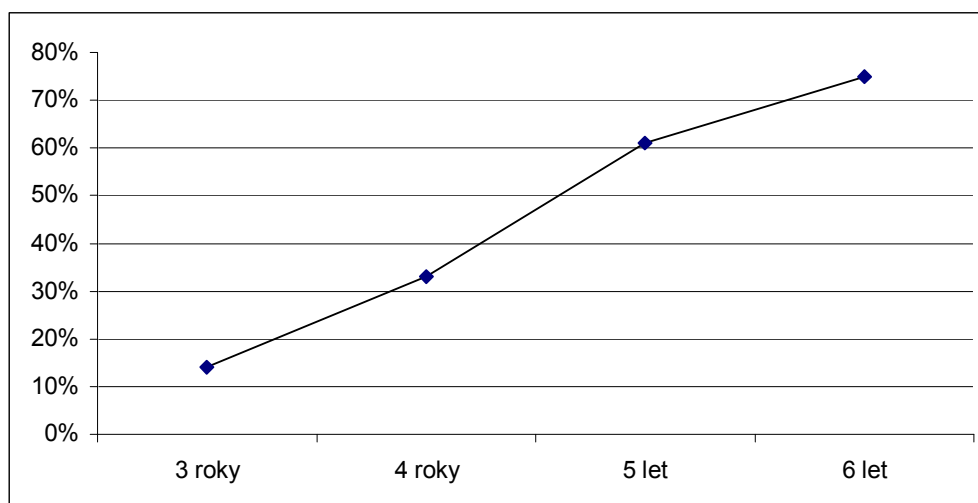
Tab. 3: Počet správných a nesprávných odpovědí v testu „Lentilky“ v jednotlivých věkových kategoriích (N = 66)

Věk	3 roky	4 roky	5 let	6 let	Celý soubor
Ano	2	6	11	12	31
Ne	12	12	7	4	35
Celkem	14	18	18	16	66

Tab. 4: Procentuální zastoupení správných a nesprávných odpovědí v testu „Lentilky“ v jednotlivých věkových kategoriích (N = 66)

Věk	3 roky	4 roky	5 let	6 let	Celý soubor
Ano	14 %	33 %	61 %	75 %	47 %
Ne	86 %	67 %	39 %	25 %	53 %
N	14	18	18	16	66

Graf 1: Grafické znázornění nárůstu správných odpovědí v testu „Lentilky“



Téměř polovina (47 %) ze všech dětí udala správnou odpověď na *belief question*. Z výsledků je nápadný vývojový trend, kdy s rostoucím věkem roste podíl správných odpovědí – viz Graf 1. Mezi skupinou 3letých a skupinou 4letých dětí se jedná o nárůst o 19 %, mezi skupinou 4letých a skupinou 5letých dětí o nárůst o 28 % a mezi skupinou 5letých a skupinou 6letých dětí o nárůst o 14 %. Na první pohled je patrné, že podíl správných odpovědí nápadně narůstá mezi čtvrtým a pátým rokem: zatímco 3leté a 4leté děti zůstávají ve svém výkonu pod 50% hranicí, děti 5leté a 6leté naopak tuto hranici překračují. Pro zjištění, zda jsou rozdíly v úspěšnosti dětí různého věku statisticky významné, byl proveden χ^2 -test: byly porovnány sousední věkové skupiny a byly srovnány děti mladší, tj. 3leté a 4leté, s dětmi staršími, tj. 5letými a 6letými. Konkrétní hodnoty statistiky χ^2 jsou uvedeny v Tab. 5.

Tab. 5: Srovnání jednotlivých věkových skupin co do úspěšnosti v testu „Lentilky“

Věkové skupiny	Analýza rozdílu	Hladina významnosti
3 roky vs. 4 roky	$\chi^2 (1, N = 32) = 1,52$	$p > 0,1$
4 roky vs. 5 let	$\chi^2 (1, N = 36) = 2,79$	$p < 0,1$
5 let vs. 6 let	$\chi^2 (1, N = 34) = 0,54$	$p > 0,1$
3 + 4 roky vs. 5 + 6 let	$\chi^2 (1, N = 66) = 11,93$	$p < 0,01$

Jak je patrné, v rámci porovnávání jednotlivých sousedních věkových skupin byl statisticky prokázán pouze poměrně slabý rozdíl mezi 4letými a 5letými dětmi. Naopak vysoce statisticky významným se jeví srovnání odpovědí dětí mladších (3 a 4 roky) s dětmi

staršími (5 a 6 let). Zdá se tedy, že v tomto dochází u námi testovaných dětí někdy během čtvrtého až pátého roku věku k zásadnímu zlepšení, respektive k tomu, že významně vyšší procento dětí dokáže správně odpovědět na *belief question* zaměřenou na schopnost dítěte uvědomit si odlišnost vlastního přesvědčení od přesvědčení jiného dítěte, které postrádá relevantní informaci.

5.2 Test „Anička a Kuba“

Předpokladem zařazení subjektu do analýzy bylo správné zodpovězení kontrolních otázek, tedy otázky na skutečnost (*reality question*) a otázky na paměť (*memory question*). Tyto otázky mají svůj velký význam, neboť nám umožňují ověřit si, zda dítě pozorně sledovalo příběh, zda zná aktuální stav skutečnosti a zda si pamatuje, jak příběh začal. Bez těchto znalostí nemá dítě možnost provést správný úsudek o mentálním stavu hrdiny příběhu a na základě toho určit jeho předpokládané chování. Kontrolní otázky správně zodpovědělo 62 z 66 dětí, tedy 94 %. Nesprávně odpověděli čtyři chlapci: jeden 3letý, dva 4letí a jeden 5letý. 3letý chlapec odpověděl nesprávně na obě kontrolní otázky, ostatní chlapci podali nesprávnou odpověď pouze na *memory question*.

Za správnou odpověď na *belief question* bylo považováno verbální či neverbální (ukázání prstem) označení té ze „schovávaček“, kde se bonbónky v daném momentě nenacházely. Ve variantě pro dívky se tedy jednalo o košíček, ve variantě pro chlapce o krabičku. Správná odpověď je v tabulkách kódována jako „Ano“, nesprávná jako „Ne“. Počet správných a nesprávných odpovědí v jednotlivých věkových kategoriích je uveden v Tab. 6, v Tab. 7 jsou uvedena procentuální zastoupení správných a nesprávných odpovědí.

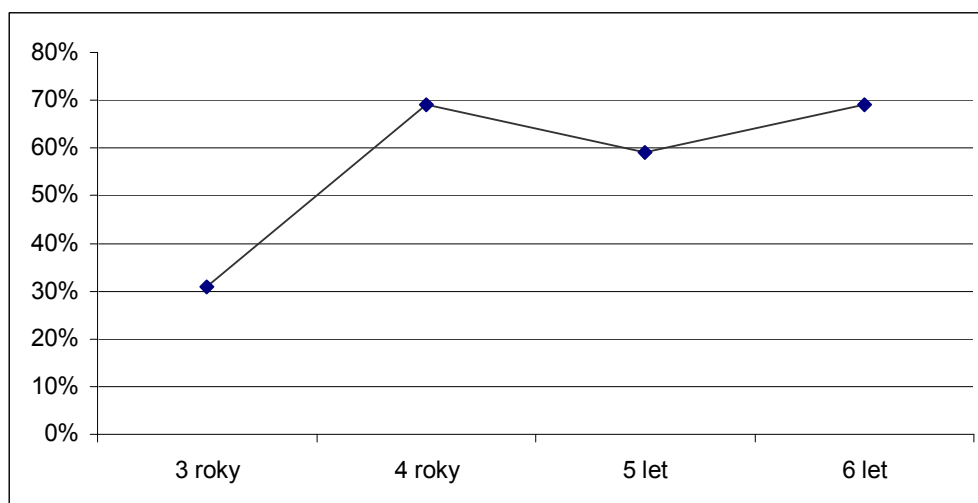
Tab. 6: Počet správných a nesprávných odpovědí v testu „Anička a Kuba“ v jednotlivých věkových kategoriích (N = 62)

Věk	3 roky	4 roky	5 let	6 let	Celý soubor
Ano	4	11	10	11	36
Ne	9	5	7	5	26
Celkem	13	16	17	16	62

Tab. 7: Procentuální zastoupení správných a nesprávných odpovědí v testu „Anička a Kuba“ v jednotlivých věkových kategoriích (N = 62)

Věk	3 roky	4 roky	5 let	6 let	Celý soubor
Ano	31 %	69 %	59 %	69 %	58 %
Ne	69 %	31 %	41 %	31 %	42 %
N	13	16	17	16	62

Graf 2: Grafické znázornění počtu správných odpovědí v testu „Anička a Kuba“



Celkově odpovědělo správně na *belief question* 58 % z 62 dětí. Na rozdíl od výsledků v testu „Lentilky“ zde nemůžeme říci, že by podíl správných odpovědí rovnoměrně narůstal s věkem – viz Graf 2. Pouze skupina 3letých dětí se odlišuje, tyto děti odpovídaly nápadně hůře než děti ostatních věkových kategorií. Procentní nárůst správných odpovědí mezi skupinou 3letých a skupinou 4letých dětí činí 38 %, rozdíly mezi staršími dětmi už nejsou tak výrazné (pouze 10 %). Poněkud překvapivou se jeví skutečnost, že 4leté děti odpovídaly na *belief question* lépe než děti 5leté, což se zdá popírat hypotézu konstantního nárůstu schopnosti rozumět mylnému přesvědčení. Abychom však zjistili, zda jsou tyto zjištěné rozporů statisticky významné, provedli jsme χ^2 -test: opět byly porovnány sousední věkové skupiny a děti mladší (3leté a 4leté) s dětmi staršími (5letými a 6letými). Konkrétní výsledky statistické analýzy jsou uvedeny v Tab. 8.

Tab. 8: Srovnání jednotlivých věkových skupin co do úspěšnosti v testu „Anička a Kuba“

Věkové skupiny	Analýza rozdílu	Hladina významnosti
3 roky vs. 4 roky	$\chi^2 (1, N = 29) = 5,04$	$p < 0,05$
4 roky vs. 5 let	$\chi^2 (1, N = 33) = 0,33$	$p > 0,1$
5 let vs. 6 let	$\chi^2 (1, N = 33) = 0,33$	$p > 0,1$
3 + 4 roky vs. 5 + 6 let	$\chi^2 (1, N = 62) = 1,06$	$p > 0,1$

Mezi mladšími (3 a 4 roky) a staršími (5 a 6 let) dětmi nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl, srovnávání sousedních věkových skupin však ukázalo, že rozdíl v úspěšnosti v testu „Anička a Kuba“ u dětí 3letých a dětí 4letých je statisticky významný.

Na základě tohoto zjištění tak můžeme říci, že námi testované děti dosahují během čtvrtého roku výrazného zlepšení v odpovědích na *belief question* v testu Anička a Kuba, přičemž s dalším nárůstem věku už k významnému zlepšení nedochází. V rámci tohoto testu je dítě podněcováno k tomu, aby si uvědomilo, že druhý, který není přítomen změně situace, na ni má nutně jiný náhled než dítě samo. Zdá se tedy, že schopnost porozumět mentálnímu stavu druhého za těchto podmínek se vyvíjí zhruba do čtvrtého roku věku a nadále už k žádným zásadním změnám v chápání dané testové situace nedochází.

5.3 Porovnání výsledků dosažených v testech „Lentilky“ a „Anička a Kuba“

Podíváme-li se na celkový počet správných odpovědí podaných na *belief question* v testu „Lentilky“ a porovnáme-li jej s výsledky dosaženými v testu „Anička a Kuba“, zjistíme, že v obou případech se podíl správných odpovědí pohybuje okolo 50 %: v prvním případě 47 %, ve druhém 58 %. Tato shoda ovšem platí pouze v rámci celého souboru dětí. Srovnáním úspěšnosti jednotlivých věkových skupin při zodpovídání klíčových otázek testu „Lentilky“ a testu „Anička a Kuba“ se dostaneme k poměrně překvapivým zjištěním. Zatímco výsledky 5letých a 6letých dětí jsou v obou testech srovnatelné (5leté děti: 61 % a 59 %; 6leté děti: 75 % a 69 %), děti 3leté a 4leté si vedly v testu „Anička a Kuba“ dvakrát lépe než v testu „Lentilky“. 3leté děti podaly při prvním administrovaném testu („Lentilky“) pouze 14 % správných odpovědí, zatímco ve druhém testu už procento úspěšnosti činilo 31%. Obdobně pro děti 4leté: podíl správných odpovědí se zvýšil z 33 % na 69 %. Zdá se tedy, že alespoň pro menší děti je test „Lentilky“ podstatně obtížnější než test „Anička a Kuba“ – tím, proč tomu tak je a o čem dalším mohou tato zjištění vypovídat, se budeme zabývat v rámci diskuse.

Při koncipování tohoto výzkumu jsme vycházeli z předpokladu, že oba námi zvolené testy postihují stejnou obecnou schopnost dítěte porozumět mylnému přesvědčení druhého, tedy uvědomit si, že jeho představa o skutečnosti se liší od reálného stavu věcí. Proto nás zajímalo, do jaké míry budou shodné výsledky v obou testech, zda bude pro děti jeden test obtížnější než druhý a zda budou případné odlišnosti závislé na věku dítěte. Jinými slovy, byli jsme zvědaví na konzistentnost v odpovědích subjektu, proto jsme se zaměřili na každé dítě zvlášť a všímali si toho, zda jeho odpověď na *belief question* v testu „Lentilky“ koresponduje s jeho odpovědí na *belief question* v testu „Anička a Kuba“. V Tab. 9 jsou uvedeny všechny kombinace získaných odpovědí a jejich zastoupení u dětí jednotlivých věkových kategorií. Tytéž informace, jen v procentech, jsou uvedeny v Tab. 10.

Tab. 9: Porovnání odpovědí v testech „Lentilky“ a „Anička a Kuba“ (N = 62)

	3 roky	4 roky	5 let	6 let	Celý soubor
AA	1	5	7	8	21
NN	8	4	3	1	16
NA	3	6	3	3	15
AN	1	1	4	4	10
Celkem	13	16	17	16	62

Tab. 10: Porovnání odpovědí v testech „Lentilky“ a „Anička a Kuba“ – procentuální hodnoty (N = 62)

	3 roky	4 roky	5 let	6 let	Celý soubor
AA	8 %	31 %	41 %	50 %	34 %
NN	61 %	25 %	18 %	6 %	26 %
NA	23 %	38 %	18 %	19 %	24 %
AN	8 %	6 %	23 %	25 %	16 %
N	13	16	17	16	62

Pozn.: AA = Ano v testu „Lentilky“, Ano v testu „Anička a Kuba“

NN = Ne v testu „Lentilky“, Ne v testu „Anička a Kuba“

NA = Ne v testu „Lentilky“, Ano v testu „Anička a Kuba“

AN = Ano v testu „Lentilky“, Ne v testu „Anička a Kuba“

Konzistentní odpovědi, tedy buď nesprávné, nebo správné odpovědi v obou testech, podalo celkem 60 % dětí, přičemž nejvyšší konzistence dosahují děti 3leté (69 %) – v jejich případě jde převážně o selhání v obou typech úkolů. Všechny ostatní věkové skupiny se pohybují pod průměrem hodnoty dosažené celým souborem: děti 4leté a 6leté dosahují pouze 56% konzistence, u dětí 5letých jsou odpovědi konzistentní v 59 % případů. V souladu se zjištěním, že pro mladší děti je test „Lentilky“ obtížnější než test „Anička a Kuba“, je skutečnost, že u 3letých a 4letých dětí je poměrně výrazně zastoupena kombinace NA, tedy nesprávná odpověď v testu „Lentilky“ a správná odpověď v testu „Anička a Kuba“. Překvapivé a neočekávané je však zjištění, že téměř čtvrtina starších, tj. 5letých a 6letých dětí uspěla v testu „Lentilky“, v testu „Anička a Kuba“ však nikoli. Pro tyto výsledky zatím nemáme žádné uspokojivé vysvětlení.

5.4 Porovnání odpovědí dívek a chlapců v testech „Lentilky“ a „Anička a Kuba“

Kromě vývojového trendu v chápání námi zvolených testových situací nás zajímalo i to, zda se v odpovědích na testové otázky projeví nějaké genderové rozdíly a pokud ano, zda budou typické pro všechny věkové skupiny, nebo budou vázány pouze na určitou věkovou

kategorii. Pro získání odpovědí na tyto naše otázky jsme porovnali výsledky dívek a chlapců v obou testech a data podrobili χ^2 -testu. Získané hodnoty jsou uvedeny v Tab. 11 a v Tab. 12.

Tab. 11: Srovnání úspěšnosti dívek a chlapců v testu „Lentilky“ (N = 66)

Věk	Analýza rozdílu	Hladina významnosti
3 roky	$\chi^2 (1, N = 14) = 2,34$	$p > 0,1$
4 roky	$\chi^2 (1, N = 18) = 1,01$	$p > 0,1$
5 let	$\chi^2 (1, N = 18) = 0$	$p > 0,1$
6 let	$\chi^2 (1, N = 16) = 1,33$	$p > 0,1$
Celý soubor	$\chi^2 (1, N = 66) = 2,19$	$p > 0,1$

Tab. 12: Srovnání úspěšnosti dívek a chlapců v testu „Anička a Kuba“ (N = 62)

Věk	Analýza rozdílu	Hladina významnosti
3 roky	$\chi^2 (1, N = 13) = 0$	$p > 0,1$
4 roky	$\chi^2 (1, N = 16) = 1,23$	$p > 0,1$
5 let	$\chi^2 (1, N = 17) = 0$	$p > 0,1$
6 let	$\chi^2 (1, N = 16) = 0,29$	$p > 0,1$
Celý soubor	$\chi^2 (1, N = 62) = 0,27$	$p > 0,1$

Je zřejmé, že ani v jednom testu a v žádné věkové skupině se neprokázaly genderové rozdíly, dívky a chlapci si vedli prakticky stejně. Můžeme tedy v rámci diskuse o výsledcích našeho výzkumu hovořit o „dětech“ bez obav, že by docházelo k nežádoucímu zkreslení. Dovolíme si pouze jednu poznámku, respektive spíše otázku: Mělo by na odpovědi v testu „Anička a Kuba“ vliv, pokud by byla dívkám i chlapcům předložena jednotná verze, neberoucí ohled na jejich pohlaví? Na tuto otázku pochopitelně nemůžeme dát s jistotou správnou odpověď, nicméně jsme toho názoru, že nikoli. Skutečnost, že se genderové rozdíly neprojevily ani v testu „Lentilky“, administrovaném shodně pro obě pohlaví, nás vede k přesvědčení, že uvedená změna testové situace by výsledky nijak neovlivnila.

5.5 Odpovědi na hypotézy

1. Předpokládali jsme rovnoměrný nárůst počtu správných odpovědí na *belief question* ve vztahu k věku, neboť s rostoucí kognitivní kapacitou a rozsáhlejšími sociálními zkušenostmi by dítě mělo být schopnější představit si, co si druhý bude myslet, jak bude vnímat danou situaci. Tento vývojový trend se plně potvrdil u testu „Lentilky“, kdy v každé následující věkové kategorii byl počet správných odpovědí přibližně dvojnásobný oproti kategorii předcházející. V testu „Anička a Kuba“ nebyly výsledky tak jednoznačné: mezi třetím a šestým rokem věku došlo k více než dvojnásobnému nárůstu počtu správných odpovědí, starší děti však odpovídaly podobně jako děti 4leté, nedošlo už k žádnému zlepšení.
2. Očekávali jsme, že se projeví významný rozdíl v počtu správných odpovědí mezi mladšími dětmi (3–4 roky) a dětmi staršími (5–6let), že někdy na přelomu čtvrtého a pátého roku věku dojde k výraznému nárůstu úspěšnosti v testech. Tuto hypotézu jsme mohli potvrdit s ohledem na výsledky v testu „Lentilky“, kde byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi dětmi ze skupiny mladších dětí a dětmi ze skupiny dětí starších (viz Tab. 5). 3leté a 4leté děti daly průměrně 23,5 % správných odpovědí, děti 5leté a 6leté pak 68 %, což je téměř trojnásobně více. V testu „Anička a Kuba“ se rozdíl mezi mladšími a staršími dětmi neprokázal, a to proto, že k výraznému nárůstu úspěšnosti došlo už dříve, na přelomu třetího a čtvrtého roku věku (viz Tab. 8). Zatímco děti 3leté odpovídaly správně v 31 % případů, 4leté, 5leté a 6leté děti dosáhly průměrně 66 % správných odpovědí.
3. Vzhledem k tomu, že na *belief questions* existovaly vždy dvě možné odpovědi, hodnoty pohybující se okolo 50 % by mohly svědčit o tom, že děti odpovídaly náhodně. My jsme však předpokládali, že tomu tak nebude a vzhledem k mnoha výzkumy potvrzenému vývojovému zlomu okolo čtvrtého roku věku jsme u mladších dětí (3 a 4 roky) očekávali hodnoty pohybující se pod touto hranicí a u dětí starších (5 a 6 let) hodnoty tuto hranici přesahující. Toto očekávání se naplnilo u testu „Lentilky“, v testu „Anička a Kuba“, jak už bylo řečeno v bodu 2, byly výsledky posunuté a již děti 4leté dosáhly vyššího než polovičního počtu správných odpovědí.
4. Použití dvou testů v našem výzkumu nám umožňuje srovnat výsledky dosažené v rámci každého z nich a zjistit tak, do jaké míry odpovídaly děti konzistentně (za předpokladu, že oba testy mají shodnou konstruktovou validitu). Wellman et al. na základě analýzy údajů z mnoha studií učiněných na poli teorie mysli uvádí, že konzistence v odpovědích dítěte v podobných testech činí průměrně 84 % (Wellman, Cross, Watson, 2001). Očekávali jsme proto, že v našem výzkumu dosáhneme podobné hodnoty. Při posuzování výsledků v rámci celého souboru byla zjištěna 60% konzistence, přičemž děti 3leté odpovídaly nejkonzistentněji (69 %), což je v rozporu se zjištěním Wellmana et al., kteří uvádějí, že nejmladší děti mají tendenci odpovídat spíše sporně. 4leté a 6leté děti v našem výzkumu odpovídaly konzistentně v 56 % případů, 5leté pak v 59 %. Tato nižší čísla jsou však způsobena i tím, že téměř čtvrtina dětí odpověděla správně pouze v testu „Anička a Kuba“,

který se ukázal být snazším než test „Lentilky“. V tomto případě by tak nešlo o nekonzistenci, ale o neschopnost poradit si s těžším úkolem, který už patrně přesahuje vývojové možnosti dítěte.

5. Byla formulována nulová hypotéza o rozdílu ve výsledcích dívek a chlapců a tuto hypotézu jsme nemohli vyvrátit, neboť nebyl prokázán statisticky významný rozdíl v počtu správných odpovědí na *belief question* v závislosti na pohlaví. Ani v jednom z námi použitých testů, ani v žádné věkové kategorii se neukázal žádný genderový rozdíl, výkony dívek a chlapců byly téměř totožné.

6. Diskuse

Test „Lentilky“ se ukázal být pro 3leté a 4leté děti podstatně obtížnějším než test „Anička a Kuba“: počet správných odpovědí (v procentech) byl v prvním testu poloviční oproti počtu správně zodpovězených otázek v testu druhém. Nabízí se několik možných vysvětlení, v první řadě pak to, že tyto dva testy nemají stejnou konstruktovou validitu, jinými slovy, že každý z nich postihuje jinou schopnost. V takovém případě by schopnost porozumět tomu, že někdo, kdo nevidí přesun předmětu, jej bude hledat na původním místě, vývojově předcházela schopnost umět si představit, jaký obsah krabičky bude očekávat někdo, kdo vidí jen její obal. Podle zjištění Wellmana et al., kteří provedli meta-analýzu všech relevantních dat nasbíraných na poli výzkumu teorie mysli, jsou však výsledky ve *false-belief tasks* nezávislé na konkrétní podobě úkolu, a to i je-li vzat v úvahu věk. Děti každého věku odpovídají se stejnou mírou správnosti na *belief questions* a nezáleží na tom, zda jsou tyto otázky položeny v situaci, jejíž podstatou je neočekávaný obsah (jako v testu „Lentilky“), změna umístění předmětu (jako v testu „Anička a Kuba“), nebo neočekávaná identita (viz v teoretické části popsany test s houbou, co vypadá jako kámen). Toto zjištění poukazuje na to, že správné vyřešení všech těchto typů úkolů vyžaduje jakousi obecnou schopnost, jejíž zvládnutí umožňuje dítěti porozumět rozmanitým situacím (Wellman, Cross, Watson, 2001). Na základě výsledků meta-analýzy si tedy dovolíme zamítnout první návrh, že by každý z námi používaných testů zjišťoval specifickou schopnost.

Dle našeho názoru je pro menší děti obtížnější porozumět testové otázce v testu „Lentilky“ proto, že předmětem otázky je nějaké dítě, které není situaci aktuálně přítomno. Pro testované dítě je tak pravděpodobně velmi složité představit si reakci někoho v tu chvíli imaginárního, byť se ve skutečnosti jedná o jeho kamaráda. Na druhou stranu může hrát roli i to, že dítě, na které se v otázce ptáme, má zcela konkrétní vzhled, povahu, schopnosti atd. Potom zeptáme-li se testovaného dítěte, co si bude např. Honzík myslet, dítě může začít uvažovat o tom, jak Honzík reaguje v různých situacích, jak je šikovný (tedy především zda jej za šikovného označuje paní učitelka) a v neposlední řadě bere v úvahu i jeho věk. Několikrát jsme byli svědky toho, že dítě odpovědělo, že si jeho kamarád bude myslet, že v krabičce jsou lentilky, protože je ještě malý, zatímco např. jeho starší sourozenec by věděl, že v krabičce jsou pastelky.

Spojíme-li tato dvě vysvětlení, dostáváme se k tomu, že testová otázka v testu „Lentilky“ je příliš mnohoznačná, což by potvrzovalo i často pozorované dlouhé zamýšlení se dětí před zodpovězením *belief question*. Dítě je tak nuceno k tomu, aby se nejprve dobral toho, co je skutečně podstatou otázky, což znevýhodňuje obzvláště menší děti. Musíme také vzít v úvahu skutečnost, že test „Lentilky“ byl všem dětem administrován jako první, což se mohlo promítnout do výsledků. Děti si, byť jsme si s nimi předtím povídali, teprve zvykaly na experimentální situaci a dětem mladším trvalo obvykle déle, než nám začaly zcela důvěřovat. V porovnání s testem „Anička a Kuba“ je test „Lentilky“ navíc pro děti méně zajímavý, testový materiál není tak atraktivní (obzvláště po zjištění, že v krabici žádné lentilky nejsou), a děti tak byly obecně méně soustředěné. Je třeba také připomenout skutečnost, že do testu „Lentilky“ nebyly zařazeny žádné kontrolní otázky, což nám znemožňuje zjistit, zda dítě skutečně rozumělo tomu, o co se jedná a na co se jej ptáme.

Překvapivé pro nás bylo, že téměř čtvrtina starších, tj. 5letých a 6letých dětí uspěla v testu „Lentilky“, v testu „Anička a Kuba“ však nikoli – což je výsledek odporující zjištění, že mladší děti měly naopak větší obtíže s vyřešením testu „Lentilky“. Pro tuto skutečnost nemáme jiné vysvětlení, než že výsledky mohly být ovlivněny klesající pozorností dětí, neboť test „Anička a Kuba“ byl administrován až po testu „Lentilky“.

Nabízí se i vysvětlení, že atraktivita bonbónků byla pro děti natolik velká, že na *belief question* odpovídaly téměř instinktivně tím, že ukázali na krabici, kde se bonbónky skutečně nacházely. Neschopnost odhlédnout od vlastního přání bychom však čekali spíše u malých dětí, nikoli u dětí 5letých a 6letých, které už jsou přece jen schopny více regulovat vlastní chování a nenechat se „zaslepit“ atraktivitou předmětu.

Jistou úlohu mohly nepochybně hrát i odlišnosti v podmínkách výzkumu, které jsme nemohli ovlivnit. V každé třídě jsme pro testování dostali k dispozici jinou místnost: někdy se jednalo o menší místnost hned vedle třídy, kam doléhal hukot ostatních dětí, jindy o místnost odlehlou, kde jsme nebyli ničím rušeni, nicméně děti na ni nebyly zvyklé a ne všechny se v ní cítily bezpečně. Výrazně se lišil i přístup učitelek k dětem: některé byly direktivnější, jiné poskytovaly dětem podporu a ujištění. Postoj učitelek k nám byl zpravidla velmi přátelský, snažily se nám vyjít vstříc a být nápomocny; nicméně jedna učitelka nám přes souhlas s výzkumem dávala najevo, že narušujeme její pravidelný program. Nemůžeme vyloučit ani nezamýšlenou různorodost našich reakcí na děti s ohledem zejména na jejich pohlaví a komunikativnost. Všechny tyto typy postojů se mohly promítnout do vnímání testové situace dítětem a ovlivnit tak i jeho výkon.

Zdá se, že výsledky našeho výzkumu vystihují vývojový trend, nicméně zřejmě do jisté míry podhodnocují reálné schopnosti dětí. Srovnáme-li naše výsledky s výsledky dosaženými v jiných výzkumech provedených v Evropě, ukazuje se, že české děti si vedly podstatně hůře. V Tab. 12 jsou uvedena procenta správných odpovědí na testovou otázku ve vybraných výzkumech – jedná se o experimenty, které byly zaměřeny na základní výzkum vztahu teorie mysli a věku dítěte, většinou bez zjišťování vlivu dalších proměnných. O těchto experimentech jsme se zmiňovali ve druhé části této práce, neboť

patří mezi základní studie vývoje teorie mysli, které svou metodologií ovlivnily další výzkumy v následujících letech.

Tab. 12: Přehled výsledků dosažených v několika evropských experimentech – v tabulce jsou uvedena procenta správných odpovědí na testovou otázku (*belief question*)

Země	Věkové kategorie			
Studie	3 roky	4 roky	5 let	6 let
Experiment	(3;0–3;11)	(4;0–4;11)	(5;0–5;11)	(6;0–6;11)
Rakousko				
Wimmer, Perner (1983)				
Experiment 1	–	42 %	–	92 %
Experiment 2	15 %	78 %	100 %	–
Hogrefe, Wimmer, Perner (1986)				
Experiment 1	6 %	44 %	76 %	–
Experiment 2	21 %	71 %	86 %	–
Experiment 4	17 %	56 %	–	–
Anglie				
Baron-Cohen, Leslie, Frith (1985)	85 % (3;5–5;9)			–
Perner, Leekam, Wimmer (1987)				
Experiment 1	40 %	87 %	–	–
Experiment 2	45 %	–	–	–
Perner, Ruffman, Leekam (1994)				
Experiment 2	43 % (3;2–4;6)		67 % (4;7–5;3)	92 % (5;4–5;9)
Česká republika				
Náš výzkum (2008)				
„Lentilky“	14 %	33 %	61 %	75 %
„Anička a Kuba“	31 %	69 %	59 %	69 %

Ne vždy bylo možné uvést zjištěné procento správných odpovědí, neboť rozdělení dětí do věkových kategorií je v každém experimentu jiné, a v důsledku toho je velmi obtížné provést srovnání. Vybrali jsme proto údaje, které bylo možné vztáhnout ke čtyřem věkovým kategoriím, tak jak byly zvoleny v našem výzkumu. Spočítali jsme průměrné procento správných odpovědí na *belief question* ve všech v tabulce uvedených experimentech a porovnali je s výsledky výzkumu provedeného na českých dětech. U nejmladších dětí jsou dosažené hodnoty totožné: v našem výzkumu odpovídaly 3leté děti správně ve 22 % případů (průměr pro oba testy) a průměrně ve 23 % případů v jiných výzkumech, přestože variabilita výsledků je velmi velká: pohybuje se od 6 % do 41 %. Starší děti si obecně vedly lépe v jiných výzkumech: 4leté děti v nich dosáhly průměrně 63% úspěšnosti, v našem výzkumu odpovědělo správně pouze 50 % dětí tohoto věku.

Výsledky jsou opět velmi variabilní: od 33 % do 87 %. Ještě o něco větší rozdíl se ukázal mezi dětmi 5letými: zatímco české děti daly 60 % správných odpovědí, děti z ostatních výzkumů 82 %. Variabilita počtu správných odpovědí se pohybuje od 59 % do 100 % – zde je třeba poznamenat, že i přes velké rozdíly je úspěšnost 5letých dětí ve všech experimentech vyšší než 50 %. Podobně velký rozdíl mezi našim výzkumem a výzkumy zahraničními se ukázal u dětí 6letých: v našem případě odpověděly správně pouze v 72 % případů, v jiných dvou výzkumech v 92 % případů.

Nás ovšem zajímá především srovnání našich výsledků s výsledky výzkumů, z jejichž metodologie jsme vycházeli. Test „Lentilky“ byl inspirován dvěma experimenty: *smarties task* Perner et al. (Perner, Leekam, Wimmer, 1987) a *smarties task* autorek Gopnik a Astington (Gopnik, Astington, 1988). Perner et al. testovali pouze 3leté děti, které dosáhly velké úspěšnosti: na otázku, co si bude jiné dítě myslet, že je uvnitř krabičky lentilek, odpověděly správně ve 45 % případů. Naše 3leté děti byly úspěšné pouze ve 14 % případů. Gopnik a Astington využili ve svém experimentu stejnou úlohu, nicméně neuvádějí konkrétní údaje o úspěšnosti dětí v odpovědi na *belief question*, neboť pouze porovnávají odpovědi na různé typy testových otázek. Naš druhý test, „Anička a Kuba“, byl inspirován experimentem, v němž Baron-Cohen et al. při zjišťování rozdílů mezi normálními dětmi, dětmi s autismem a dětmi s Downovým syndromem použili *Sally-Anne test* (Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1985). Normální děti ve věku 3;5–5;9 let odpověděly správně na *belief question* v 85 % případů. Naše děti ve srovnatelném věku 3;0–5;11 daly 54 % správných odpovědí.

Slabší výsledky českých dětí mohou být důsledkem několika skutečností. V první řadě je to možnost, že vývoj teorie mysli u nich probíhá ve srovnání s dětmi z jiných evropských zemí pomaleji. Toto vysvětlení se nám ale zdá být velmi nepravděpodobné, žádné jiné údaje nesvědčí pro tuto hypotézu. Je třeba si uvědomit, že přes naši snahu pracovat s dětmi s podobnými výchozími podmínkami mohly být výsledky našeho výzkumu ovlivněny velkým množstvím faktorů: jmenujme například úroveň inteligence dítěte, kvalitu jeho verbálních schopností, jeho rodinné prostředí, přítomnost sourozenců, míra adaptace dítěte na mateřskou školu atd. Zarážející jsou zejména slabé výkony 6letých dětí, které bychom mohli přičíst i nedostatečné zralosti dětí s odkladem školní docházky. Nemáme bohužel k dispozici údaje o tom, které děti dostaly odklad, a proto nemůžeme tuto hypotézu potvrdit ani vyvrátit.

Většina výzkumníků i teoretiků tvrdí, že k zásadní změně ve vývoji teorie mysli dochází okolo čtyř let věku. Tato tvrzení jsou nicméně problematická z toho důvodu, že v mnoha případech je nejasné, co přesně znamená 4leté dítě. Wellman et al. dospěli na základě metaanalýzy k tomu, že ve 44 měsících věku (3;8 let) dávají děti 50 % správných odpovědí a s dalším vývojem se jejich úspěšnost zvyšuje asi o 2 % za měsíc: v 56 měsících (4;8 let) už jsou ve *false-belief tasks* úspěšné tři čtvrtiny dětí (Wellman, Cross, Watson, 2001). V našem výzkumu se ukázalo, že 50% hranici překračují děti 5leté v případě testu „Lentilky“ a děti 4leté v případě testu „Anička a Kuba“. Dali jsme dohromady výsledky dosažené v obou testech a dospěli k tomu, že k výraznému vývojovému posunu

v osvojování si teorie mysli skutečně dochází mezi třetím a čtvrtým rokem věku – test χ^2 ukázal, že mezi výkonem 3letých a 4letých dětí je statisticky významný rozdíl: $\chi^2 (1, N = 61) = 4,53, p < 0,05$. Přestože tedy test „Lentilky“ byl pro děti obtížnější a zvládaly jej lépe až po dosažení pěti let věku, výsledky v testu „Anička a Kuba“ a průměrné výsledky obou testů potvrdily význam čtvrtého roku věku pro vývoj teorie mysli.

7. Závěry výzkumu

V našem výzkumu teorie mysli u českých předškolních dětí jsme se zaměřili na vývoj schopnosti porozumět mylnému přesvědčení (*false belief*), tedy tomu, že druhý může mít takovou mentální reprezentaci reality, která neodpovídá skutečnému stavu věcí. V testových situacích měly děti za úkol predikovat chování druhého, které vychází z jeho (mylného) přesvědčení o stavu světa. Metody, které jsme v našem výzkumu použili, se ukázaly být nesterilně obtížné: test „Lentilky“ založený na principu neočekávaného obsahu byl pro děti náročnější než test „Anička a Kuba“ využívající změnu umístění předmětu v nepřítomnosti aktéra příběhu. Zatímco v testu „Lentilky“ uspěla nadpoloviční většina 5letých dětí (61 %), v testu „Anička a Kuba“ už to byly děti 4leté (69 %). I výsledky dětí z ostatních věkových kategorií ukazují, že schopnost vyřešit test „Lentilky“ se objevuje asi s ročním zpožděním oproti schopnosti uspět v testu „Anička a Kuba“.

Jak jsme předpokládali, správné odpovědi na testové otázky narůstaly s věkem: u testu „Lentilky“ se jednalo o rovnoměrné zlepšování, v testu „Anička a Kuba“ si děti starší čtyř let vedly výrazně lépe než děti 3leté, nicméně k dalšímu zvyšování úspěšnosti u dětí 5letých a 6letých už nedocházelo. Potvrdil se význam čtvrtého roku věku pro vývoj teorie mysli: výsledky obou testů ukázaly, že s dosažením čtyř let věku se významně zlepšuje schopnost porozumět mylnému přesvědčení. Tak tomu bylo zejména v testu „Anička a Kuba“, kdy se prokázal statisticky významný rozdíl v počtu správných odpovědí mezi dětmi 3letými (31 %) a 4- až 6letými (průměrně 66 %). V obtížnějším testu „Lentilky“ došlo k výraznému nárůstu úspěšnosti až u dětí o rok starších: 5leté a 6leté děti (průměrně 68 %) si vedly statisticky významně lépe než děti 3leté a 4leté (průměrně 23,5 %).

Konzistence v odpovědích dětí na testové otázky v obou úkolech byla nižší, než jsme předpokládali. V jiných podobně zaměřených výzkumech dosahují děti průměrně 84% konzistence, zatímco naše děti odpovídaly shodně pouze v 60 % případů. Vyvětlujeme si to ovšem skutečností, že námi použité testy měly rozdílnou obtížnost.

Nepotvrdil se náš předpoklad rozdílnosti ve výsledcích dívek a chlapců: vývoj schopnosti porozumět mylnému přesvědčení tak dle našich zjištění nezávisí na pohlaví dítěte.

Závěr

Teorie mysli je představa o tom, jak funguje lidská mysl: jde o porozumění tomu, že člověk má mentální stavy, že tyto stavy jsou intencionální povahy a že z nich vychází naše jednání. Mít teorii mysli znamená být si vědom subjektivity mentálních stavů, být schopen rozumět chování druhého a umět jej předpovídat. Běžné výroky typu „myslím si, že se jí to bude líbit“ či „udělal to, protože chtěl všem dokázat, že to zvládne“ jsou vyjádřením naší představy o psychice druhého.

Teorii mysli jakožto schopnost reflektovat vlastní mentální stavy a porozumět mentálním stavům druhého si dítě osvojuje v průběhu vývoje. K nejzásadnějším kvalitativním změnám teorie mysli dochází v předškolním věku, kdy dítě dospívá k pochopení rozdílu mezi subjektivním a objektivním a k poznání toho, že naše představy o světě ne vždy odpovídají skutečnosti. Dítě postupně získává porozumění tomu, že reakce na různé situace jsou individuální, neboť nejsou pouhými odpověďmi na objektivní stav věcí: do hry vstupují naše přesvědčení, názory, postoje, zkušenosti a aktuální emoční rozpoložení. Do určité míry však lze lidské chování předvídat, a to na základě předpokladu, že mysl všech lidských jedinců má stejnou strukturu a funguje na stejných principech. Jedním z takových principů je např. skutečnost, že v našem jednání se řídíme přesvědčením (pokud si myslím, že bude pršet, vezmu si s sebou ven deštník) a že naše přesvědčení vychází ze zkušenosti a z informací, které máme k dispozici (dostanu-li k narozeninám krabici s obrázkem kolečkových bruslí, budu očekávat, že uvnitř skutečně budou kolečkové brusle). Druhý člověk, který si již osvojil teorii mysli, je tak v první situaci schopen říci, na základě jakého přesvědčení jsem si vzala deštník, a v druhé situaci odhadnout moji reakci, najdu-li v krabici místo bruslí porcelánový servis.

Vývoj dítěte prochází v průběhu předškolního a na začátku školního věku změnami, které jsou podmínkou rozvíjení teorie mysli. V první řadě musí dítě opustit svůj egocentrický přístup ke světu, aby mohlo porozumět odlišnosti perspektivy druhého. Má-li pochopit subjektivitu jiné osoby, musí být schopno nahlédnout na svět i z jiného než vlastního úhlu pohledu. Vývoj způsobu, jakým se dítě vztahuje ke světu, tak směřuje od subjektivity k širší perspektivě – ať už se to týká vnímání, pravidel hry, kreslení či vyprávění příběhů. Zároveň se pohled dítěte postupně obrací od vnějšího chování k vnitřním – psychologickým – charakteristikám člověka (dítě např. při vyprávění příběhu začíná hovořit o motivaci a záměrech postav).

Decentrace dítěte probíhá na základě jeho biologického zrání a díky tomu, jak nabývá zkušeností v sociálních interakcích. Velký význam má dětská hra, zejména hra symbolická, v níž dítě rozvíjí svou schopnost reprezentace, a hraní rolí, díky kterému získává zkušenost s jinými úhly pohledu. Tyto schopnosti pak umožňují dítěti představit si mentální stav druhého. Nástrojem předávání zkušeností je i řeč, jejíž rozvoj je předpokladem porozumění mysli druhého a zároveň se v ní toto porozumění odráží. Schopnost usuzovat na mentální stavy se tak v řeči projevuje osvojováním si mentálních

sloves a správné užívání referenčních pojmů (např. „tady“ a „tam“) svědčí o probíhající decentraci dítěte. S tím, jak si dítě postupně uvědomuje odlišnost vlastní mysli od mysli druhého, se rozvíjejí jeho komunikační dovednosti: uvědomuje-li si dítě, co druhý ví, rozhovor se stává plynulejším a smysluplnějším.

Výzkumy vývoje teorie mysli se zaměřují na schopnost dítěte uvědomit si odlišnost vlastních mentálních stavů od mentálních stavů druhého. Nejsilnějším důkazem schopnosti představit si mentální stavy je vědomí toho, že různí lidé mohou mít různé názory na situaci – právě zřejmý rozdíl v tom, co si dva lidé myslí, odkazuje na subjektivitu mentálních stavů. V této práci jsme věnovali pozornost zejména výzkumům využívajícím princip mylného přesvědčení (*false belief*) a představili jsme typy nejčastěji používaných metod. Všechny mají společné to, že zjišťují schopnost dítěte porozumět mylnému přesvědčení druhého a v důsledku toho predikovat jeho chování (ať už verbální vyjádření či motorickou aktivitu). Výzkumníci se shodují v tom, že dítě si tuto schopnost osvojuje okolo čtyř let věku, nicméně teoretická vysvětlení této kvalitativní změny v teorii mysli se různí: mezi nejčastější přístupy patří konstruktivismus (teorie-teorie), přesvědčení o významu nápodoby a hraní rolí (teorie simulace), přístupy kladoucí důraz na zrání nervového systému (modulové teorie) a poukazování na úzkou souvislost mezi teorií mysli a exekutivními funkcemi.

Vývoj teorie mysli probíhá od porozumění jednodušším mentálním stavům, jakými jsou přání (*desires*), ke schopnosti usuzovat na to, co druhý ví, co si myslí či čemu věří (*beliefs*). Předpokladem porozumění druhému je reflexe vlastních mentálních stavů: teorie mysli není možná bez schopnosti utvářet reprezentace druhého řádu. Poukázali jsme na to, že u dětí s autismem tato schopnost chybí – teorie mysli u nich není rozvinutá, což jim způsobuje obtíže v sociálních interakcích. Děti s normálním vývojem naopak sociálními interakcemi získávají mnoho zkušeností a osvojují si díky nim dovednosti, které jejich teorii mysli rozvíjejí. Zdůraznili jsme především význam sourozenců, jejichž vliv na schopnost rozumět mentálním stavům druhého byla výzkumně doložena.

Výzkum na českých dětech předškolního věku prokázal, že tyto si osvojují schopnost rozumět mylnému přesvědčení okolo čtvrtého roku věku. Metodologie výzkumu vycházela z metod popsaných v zahraničních studiích zabývajících se teorií mysli a zahrnovala dva testy mylného přesvědčení. Ukázalo se, že jeden z testů byl pro děti obtížnější než druhý, a to natolik, že byly schopny v něm uspět až s odstupem jednoho roku věku oproti testu druhému. Toto zjištění nás vedlo k přesvědčení, že by bylo třeba dále zkoumat jednotlivé schopnosti spadající pod teorii mysli, a to s využitím různých metod. V případném pokračujícím výzkumu by bylo vhodné zaměřit se i na vztah teorie mysli a úroveň inteligence dítěte. Dle našeho názoru by bylo zajímavé sledovat i úroveň verbálních schopností dítěte, a to z toho důvodu, že všechny výzkumy zabývajících se vztahem řeči a teorií mysli byly provedeny v zahraničí, tedy na dětech hovořících jiným než českým jazykem. Jsme toho názoru, že schopnost rozumět mentálním stavům je v předškolním věku značně ovlivněna sociokulturním prostředím dítěte. Mělo by proto smysl provést výzkum teorie mysli, který by bral v úvahu specifickou podmínku české společnosti.

Význam podrobnějších znalostí o vývoji teorie mysli shledáváme v tom, že by nám umožnily stanovit vývojovou úroveň dítěte – jeho kognitivní a sociální zralost – v případech, kdy nemáme k dispozici jiné vhodné metody. Výhodu testů teorie mysli spatřujeme i v jejich hravosti a atraktivitě pro dítě. Zároveň jsme toho názoru, že tyto testy by mohly být u dětí využity i jako metody určené k rozvíjení teorie mysli a získávání kompetencí potřebných v sociální oblasti.

Resumé

Teorie mysli jakožto schopnost porozumět vlastní mysli i mysli druhého je předpokladem normálního fungování v lidské společnosti. Díky ní dokážeme vysvětlit a předvídat chování druhého, umožňuje nám sdílet významy, porozumět humoru a je základem sociálních interakcí vůbec. Teorie mysli je porozuměním subjektivitě člověka – skutečnosti, že nikoli objektivní stav věcí, ale jeho reprezentace je tím, co určuje lidské chování.

Schopnost atribuce mentálních stavů se vyvíjí postupně s věkem díky dozrávání kognitivních struktur a získávání zkušeností v sociální oblasti. Největších změn doznává teorie mysli v předškolním věku, kdy si dítě osvojuje mentální slovesa a začíná rozumět mentálním reprezentacím druhého řádu. Výsledky většiny výzkumů ukazují, že k významné kvalitativní změně ve vývoji teorie mysli dochází kolem čtvrtého roku věku. Právě v této době si dítě začíná uvědomovat rozdíl mezi subjektivní a objektivní realitou, což mu umožňuje pochopit, že naše reprezentace světa nemusí být vždy pravdivé a že jsou závislé na našem přístupu k informacím. Výzkumy zaměřené na vývoj teorie mysli proto využívají metodu postihující schopnost porozumět mylnému přesvědčení – dítě je vystaveno situaci, kdy má druhému přisoudit mentální stav, který není v souladu se stavem světa a s přesvědčením dítěte. Aby bylo dítě schopno uspět v takovémto typu úkolu, musí být schopno opustit vlastní perspektivu a podívat se na svět jakoby očima druhého.

Zajímalo nás, jak si v testech zaměřených na mylné přesvědčení povedou české děti, a proto jsme provedli výzkum v mateřských školách. Testovány byly děti ve věku 3–6 let dvěma metodami: *unexpected-content task* („Lentilky“ – test s krabičkou lentilek obsahující pastelky) a *change-of-location task* („Anička a Kuba“ – test se dvěma maňásky, kdy jeden v nepřítomnosti druhého přendá bonbóny z jedné krabice do druhé). V obou případech byla dětem položena testová otázka zjišťující jejich schopnost přisoudit druhému (jinému dítěti, které nezná skutečný obsah krabičky lentilek, a druhému maňáskovi) mentální stav odpovídající jeho znalostem reality. Úspěšnost dětí v testu „Lentilky“ se zvyšovala s věkem, přičemž se prokázal statisticky významný rozdíl mezi dětmi tříletými a čtyřletými (průměrně 23,5 % správných odpovědí) a dětmi pětiletými a šestiletými (průměrně 68 % správných odpovědí). V testu „Anička a Kuba“ došlo k většímu nárůstu počtu správných odpovědí již na přelomu třetího a čtvrtého roku věku: tříleté děti byly úspěšné ve 31 % případů, čtyřleté, pětileté a šestileté děti průměrně v 66 % případů. Výsledky z obou testů tedy prokázaly, že k výrazné vývojové změně v teorii mysli dochází okolo čtvrtého roku věku.

Summary

Theory of mind, an ability to understand one's mind as well as that of others, is a prerequisite for normal functioning in the human society. It helps us explain and anticipate other people's behaviour, enables us to share meanings and understand humour and forms a base for all social interactions. Theory of mind is the comprehension of human subjectivity – the fact that it is the representation of things, not their objective state, that determines human behaviour.

The ability to attribute mental states develops along with the age thanks to the maturing of cognitive structures and acquiring experience in the social area. The most significant changes of theory of mind occur in the preschool age as the child masters mental verbs and begins to understand second-order mental representations. Most researchers conclude that an important change in the quality of theory of mind takes place around the fourth year of age. It is at this time that the child begins to realize the difference between the subjective and the objective reality, which leads to understanding that our representations of the world may not be always correct and depend on our access to information. That is why the researches focusing on the development of theory of mind use a method that examines the ability to understand the false belief – the child is presented with a situation where he or she is supposed to attribute to someone else a mental state which is not in accordance with the state of things and with the belief of the child. To manage to succeed in such a task, the child must be able to put aside his or her own perspective and look at the world as if from the other person's point of view.

We wondered how Czech children would perform in the tests focused on theory of mind, so we carried out a research in kindergartens. Children aged three to six years were tested by two methods: the unexpected-content task ("Smarties" – a test with a box of candies containing crayons) and the change-of--location task ("Anička and Kuba" – a test with two puppets, one of which transfers the candies from one box to another one while the other puppet is absent). In both cases, the children were asked a testing question checking their ability to attribute another person (another child, who does not know the real content of the candy box, and the other puppet) with mental state corresponding to his or her knowledge of reality. The success in the "Smarties" task rose with the age, proving the statistically significant difference between the three-year-olds and four-year-olds (an average of 23,5 % of correct answers) and the five-year-olds and six-year-olds (an average of 68 % of correct answers). In the "Anička and Kuba" task, there was a major increase in the number of correct answers already with children between three and four years old. Three-year-olds succeeded in 31 % of cases, four-year-olds, five-year-olds and six-year-olds succeeded on average in 66 % of cases. The results of both tests have proved that a significant change in theory of mind occurs around the fourth year of age.

Literatura

- ADAMS, D. *Stopařův průvodce Galaxií : restaurant na konci vesmíru*. Praha: Argo, 2002. 164 s. ISBN 80-7203-439-1.
- ASTINGTON, J. W. *Comment les enfants découvrent la pensée : la „théorie de l'esprit“ chez l'enfant*. Paris: Retz, 1999. 192 s. ISBN 2-7256-1985-8.
- ASTINGTON, J. W., HARRIS, P. L., OLSON, D. R. (Eds.) *Developing theories of mind* [online]. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. [cit. 2008-06-30]. Dostupné na internetu: <http://cogweb.ucla.edu/Abstracts/DevelopingTheories_88.html>.
- BARON-COHEN, S., LESLIE, A. M., FRITH, U. Does the autistic child have a „theory of mind“? *Cognition*, 1985, vol. 21, no. 1, p. 37–46.
- BARTANUSZ, S., ŠULOVÁ, L. Otcovská a mateřská mluva. In ŠULOVÁ, L., ZAOUCHE-GAUDRON, Ch. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, 2003. 472 s., s. 279–290. ISBN 80-246-0752-2.
- BARTSCH, K., WELLMAN, H. M. *Children talk about the mind*. New York: Oxford University Press, 1995. 234 s. ISBN 0-19-511566-X.
- BAUDIER, A., CÉLESTE, B. *Le développement affectif et social du jeune enfant*. Paris: Armand Colin, 2005. 185 s. ISBN 2-200-34289-6.
- BRADMETZ, J. Is the acquisition of a theory of mind linked to a specific competence beyond three years of age? *Intelligence*, 1998, vol. 26, no. 1, p. 1–8.
- BRADMETZ, J., SCHNEIDER, R. *La théorie de l'esprit dans la psychologie de l'enfant de 2 à 7 ans*. Paris: Presses universitaires Franc-comptoises, 1999. 410 s. ISBN 2-913322-67-0.
- BRETHERTON, I., BEEGLY, M. Talking about internal states : the acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 1982, vol. 18, no. 6, p. 906–921.
- BRUNER, J. *Actual minds, possible words*. Cambridge: Harvard University Press, 1986. 201 s. ISBN 0-674-00366-7.
- BRUNER, J. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses universitaires de France, 1991. 313 s. ISBN 2-13-043742-7.
- BRUNER, J. *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz, 2002. 128 s. ISBN 2-7256-2235-2.
- CARTRON, A., WINNYKAMEN, F. *Les relations sociales chez l'enfant : genèse, développement, fonctions*. Paris: Armand Colin, 2004. 192 s. ISBN 2-200-26642-1.
- ERIKSON, E. H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. 392 s. Kapitola 7, Osm věků člověka, s. 225–250. ISBN 80-7203-380-8.
- FLAVELL, J. H. Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 2000, vol. 24, no.1, p. 15–23.
- GALVAS, Z. Vývoj „pojetí smrti“ v předškolním věku. In ŠULOVÁ, L., ZAOUCHE-GAUDRON, Ch. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, 2003. 472 s., s. 392–401. ISBN 80-246-0752-2.
- GOPNIK, A., ASTINGTON, J. W. Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, 1988, vol. 59, p. 26–37.

- HOGREFE, G.-J., WIMMER, H., PERNER, J. Ignorance versus false belief : a developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development*, 1986, vol. 57, p. 567–582.
- JANOUEŠEK, J. *Verbální komunikace a lidská psychika*. Praha: Grada, 2007. 176 s. ISBN 978-80-247-1594-0.
- KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia, 2007. 136 s. ISBN 978-80-200-1451-1.
- KOTÁSKOVÁ, J. *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha: Academia, 1987. 140 s.
- KOUKOLÍK, F. *Lidský mozek : funkční systémy, norma a poruchy*. Praha: Portál, 2002. 454 s. ISBN 80-7178-632-2.
- KROPÁČKOVÁ, J. *Předškolní dítě a jeho příprava na další vzdělávání v ZŠ* [soubor PPS]. 2007. [cit. 2008-07-22]. Dostupné na internetu: <<http://ludum.rvp.cz/soubor/01655-5.pps>>.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2000. 344 s. ISBN 80-7169-195-X.
- LILLARD, A. S. Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child Development*, 1993, vol. 64, p. 348–371.
- MATĚJČEK, Z. Jeden pohled na vztahy dětí v předškolním věku (psychologický esej). In ŠULOVÁ, L., ZAOUCHE-GAUDRON, Ch. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, 2003. 472 s., s. 454–461. ISBN 80-246-0752-2.
- MIŠURCOVÁ, V., SEVEROVÁ, M. *Děti, hry a umění*. Praha: ISV, 1997. 196 s. ISBN 80-85866-18-8.
- OWENS, R. E. *Language development : an introduction*. Boston: Allyn and Bacon: Pearson, 2008. 509 s. ISBN 9780205534838.
- PERNER, J., DIENES, Z. Developmental aspects of consciousness : how much theory of mind do you need to be consciously aware? *Consciousness and Cognition*, 2003, vol.12, no. 1, p. 63–82.
- PERNER, J., LANG, B. Development of theory of mind and executive control. *Trends in Cognitive Sciences*, 1999, vol. 3, no. 9, p. 337–344.
- PERNER, J., LEEKAM, S., WIMMER, H. Three-year-olds' difficulty with false belief : the case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 1987, vol. 5, p. 125–137.
- PERNER, J., RUFFMAN, T., LEEKAM, S. R. Theory of mind is contagious : you catch it from your sibs. *Child Development*, 1994, vol. 65, p. 1228–1238.
- PERNER, J., STUMMER, S., SPRUNG, M., DOHERTY, M. Theory of mind finds its Piagetian perspective: why alternative naming comes with understanding belief. *Cognitive Development*, 2002, vol. 17, no. 3–4, p. 1451–1472.
- PIAGET, J. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : Félix Alcan, 1932. 478 s.
- PIAGET, J. *Le langage et la pensée chez l'enfant : études sur la logique de l'enfant*. Paris: Denoël/Gonthier, 1984. 292 s. ISBN 2-282-30243-5.
- PIAGET, J. *Six études de psychologie*. Paris: Gallimard, 1987. 215 s. ISBN 2-07-032431-1.
- PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999. 166 s. ISBN 80-7178-309-9.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2001. 143 s. ISBN 80-7178-608-X.

- PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. 472. ISBN 978-80-200-1499-3.
- PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I. : vývoj člověka do patnácti let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. 416 s.
- RUFFMAN, T., PERNER, J., NAITO, M., PARKIN, L., CLEMENTS, N. A. Older (but not younger) siblings facilitate false belief understanding. *Developmental Psychology*, 1998, vol. 34, no. 1, p. 161–174.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990. 440 s. ISBN 80-7038-078-0.
- SEDLÁKOVÁ, M. Folková (laická) psychologie : její předmět, funkce a vztah k vědecké psychologii. *Československá psychologie*, 2000, roč. 44, č. 5, s. 541–560.
- SEDLÁKOVÁ, M. *Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie : mentální reprezentace a mentální modely*. Praha: Grada, 2004. 252 s. ISBN 80-247-0375-0.
- SMOLÍK, F. Osvojování českých slovesných tvarů v raném věku. *Československá psychologie*, 2002, roč. 46, č. 5, s. 450–461.
- SODIAN, B., HÜLSKEN, C., THOERMER, C. The self and action in theory of mind research. *Consciousness and Cognition*, 2003, vol. 12, no. 4, p. 777–782.
- STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. 636 s. Kapitola 13, Kognitivní vývoj, s. 467–500. ISBN 80-7178-376-5.
- ŠULOVÁ, L. Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie. In MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (Eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. 232 s., s. 11–20. ISBN 80-7178-799-X.
- ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. 247 s. ISBN 80-246-0877-4.
- ŠULOVÁ, L. Formování sebepojetí a identity v raném dětství. In MACEK, P. *Sebepojetí a sebehodnocení v dětství a adolescenci*. Brno: Barrister and Principal. (v tisku).
- THOMMEN, E. *L'Enfant face à autrui*. Paris: Armand Colin, 2001. 191 s. ISBN 2-200-25250-1.
- THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra : dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. 453 s. Kapitola 10.1, Kognitivní teorie, s. 332–348. ISBN 80-7367-091-7.
- THOROVÁ, K., BERANOVÁ, I. Psychologický model postižení. In HRDLÍČKA, M., KOMÁREK, V. (Eds.) *Dětský autismus : přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 2004. 206 s., s. 26–33. ISBN 80-7178-813-9.
- TRÁVNÍČEK, J. *Vyprávěj mi něco... : jak si děti osvojují příběhy*. Praha: Pistorius & Olšanská, 2007. 72 s. ISBN 978-80-87053-07-2.
- UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta : výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002. 128 s. ISBN 80-7178-599-7.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 528 s. Kapitola 6, Předškolní věk, s. 102–133. ISBN 80-7178-308-0.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. 364 s.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. 136 s. ISBN 80-7178-943-7.
- WALLON, H. *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris: Armand Colin, 1995. 191 s. ISBN 2-200-21700-5.

- WELLMAN, H. M., CROSS, D., WATSON, J. Meta-analysis of theory-of-mind development : the truth about false belief. *Child Development*, 2001, vol. 72, no. 3, p. 655–684.
- WIMMER, H., PERNER, J. Beliefs about beliefs : representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 1983, vol. 13, no. 1, p. 103–128.

Přílohy

Příloha č. 1: Maňásci použití v testu „Anička a Kuba“



Příloha č. 2: Reakce dětí na experimentální situaci

Většina dětí s námi spolupracovala bez problémů, potřebný kontakt se nám nepodařilo navázat pouze se dvěma dětmi: s jednou 3letou dívkou a jedním 4letým chlapcem. 5leté a 6leté děti reagovaly zpravidla velmi dobře již od prvního kontaktu, u mladších dětí, zejména 3letých, byla zpočátku patrná nervozita a trvalo jim déle, než s námi začaly komunikovat spontánněji. Děti byly většinou motivovány ke spolupráci, obzvláště viděly-li, že si již otestované děti od nás odnášejí bonbónky. Mnohé děti se chtěly zúčastnit, i když to nebylo možné, neboť jsme neměli souhlas jejich rodičů. V případech, kdy jsme pracovali v malé místnosti sousedící se třídou, se stávalo, že se ostatní děti shlukovaly za dveřmi a snažily se poslouchat, byly velmi zvědavé na to, co se tam odehrává, a chtěly si to samy také vyzkoušet.

Projevily se také individuální rozdíly v povaze dětí: některé děti – bez ohledu na věk – byly nebojácné a povídavé, jiné spíše úzkostnější a pouze reagující na dotazy. Obecně můžeme říci, že dívky spolupracovaly lépe než chlapci, byly komunikativnější, méně bojácné a objevovalo se u nich více sociálních projevů, zejména úsměv. To mohlo být ovšem ovlivněno i naším pohlavím a možnými rozdílnými reakcemi na dívky a chlapce z naší strany.

A. Zajímavé reakce dětí při navazování kontaktu a úvodním rozhovoru

Jeden 5letý chlapec na výzvu, aby s námi šel do vedlejší místnosti, reagoval slovy: „Já půjdu i zadarmo.“

5letá holčička nám sdělila, že do školy půjde „až po těch druhých“ (prázdninách), protože „musím hlídat malou Julinku“. Té bude smutno, až tato holčička půjde do školy, ale Julinka už pak bude větší a do školky přijdou jiné děti a ona se o ně bude starat. Tato holčička odpověděla správně v testu „Lentilky“, nesprávně v testu „Anička a Kuba“.

4letá holčička nám sdělila: „Když už budu dospělák, tak budu mít dítě.“ Tato holčička odpověděla nesprávně v obou testech.

6letá holčička na otázku, na co se těší do školy, odpověděla: „Že budu umět všechno jako moje ségra.“ Tato holčička odpověděla správně v obou testech.

6letý chlapec nám vyprávěl o svém ročním bráškově: „On ještě leze, já už sem chodil.“ Tento chlapec odpověděl správně v obou testech.

Jedna 3letá holčička, Adélka, nechtěla pustit svoji stejně starou kamarádku Elišku na výzkum, začala se dokonce vztekat a říkat: „Já ji nepustím, ona tam nepude, mě bude smutno.“ Sama nejprve odmítala spolupracovat, ale poté, co viděla, že Eliška dostala bonbónky, byla ochotna testům se podrobit, přičemž se ale stále dožadovala slíbeného divadla. Adélka se nakonec zeptala, zda půjde i jejich kamarádka, aby dostala bonbónky. Na to jsme navrhli, že se s ní o bonbónky může rozdělit, načež Adélka odvětila, že o bonbónky se rozdělí Eliška a ne ona. Zatímco Eliška odpověděla správně v obou testech, Adélka v obou testech selhala. Tento výsledek zcela korespondoval s jejím vzteklým a panovačným chováním s výraznými sobeckými projevy.

B. Zajímavé reakce dětí na test „Lentilky“

Na otázku, co je v krabici, odpověděly téměř všechny děti „lentilky“, vyskytlo se i několik odpovědí „bonbóny“. Některé děti odpověděly až po jistém zaváhání, což můžeme interpretovat buď jako celkovou nejistotu ze situace, či jako zaváhání, zda nejde o nějaký chyták, když se jich ptáme na něco tak samozřejmého. Některé děti se v reakci na otázku po obsahu krabice snažily nejprve krabici otevřít. Odpověď „lentilky“ byla často doprovázena úsměvem, což si vysvětlujeme jako očekávání dítěte, že lentilky dostane. Poté, co jsme dětem ukázaly, že v krabici nejsou lentilky, ale pastelky, mnohé z nich se usmály či pochichtávaly. Jedno dítě se nás zeptalo: „A kdo ty lentilky snědl?“

V odpovědích na *belief question* se často objevovala tendence dětí předpokládat, že starší dítě by uhodlo, že v krabici jsou pastelky, zatímco mladší dítě nikoli. Takovéto odpovědi jsme skórovali jako nesprávné, neboť svědčí o neschopnosti dítěte uvědomit si, že pro označení obsahu krabice není podstatným věk, ale přítomnost či nepřítomnost odhalení jejího skutečného obsahu. Jedna 4letá holčička tak správně uvedla: „Když jsem to nevěděla já, tak to nebude vědět taky.“ Stejně tak 5letý chlapec řekl: „On si to taky bude myslet, že tam jsou lentilky.“ Naopak jeden 3letý chlapec řekl o svém kamarádovi: „Ten to neuhádne, je ještě malej.“ K tomu dodal, že jeden starší kluk by podle něj odpověděl „pastelky“. 4letá holčička odpověděla, že její starší sestra by věděla, že v krabici jsou pastelky.

Některé děti ke správné odpovědi na *belief question* („lentilky“) dodávaly vysvětlení: „Protože jsou tady namalovaný.“

C. Zajímavé reakce dětí na test „Anička a Kuba“

Maňasci byli dětmi velmi dobře přijímáni, líbili se jim, některé děti měly dokonce chuť si s nimi hrát. Několikrát se stalo, že když jsme dítěti řekli, jak se maňasci jmenují, ihned reagovalo: „To jsem věděl(a).“ Děti sledovaly příběh pozorně a se zájmem, některé se celou dobu usmívaly. U starších dětí se velmi často objevoval úsměv v momentě, kdy jedna postava sebrala bonbónky druhému. Některé děti měly tendenci rovnat víčka na krabičkách, neboť se nám s víčky kvůli maňáskům na rukou manipulovalo poměrně obtížně, několik holčiček nám dokonce podrželo košíček, aby se nám bonbónky snáze vyndávaly.

Většina dětí odpovídala na testovou otázku a kontrolní otázky ukazováním na krabici a košíček, někdy to bylo doprovázeno slovním označením („do krabice“, „do košíčku“) či zájmeny („sem“, „tady“). 6leté děti odpovídaly téměř výhradně verbálně, bez toho, aby ukazovaly na příslušné umístění. Správné odpovědi na *belief question* byly v několika případech doprovázeny slovním komentářem, vysvětlením. 6letý chlapec po uvedení správné odpovědi a otevření krabice řekl: „On to nevěděl, protože ona mu je Anička přendala.“ 4letý chlapec vysvětlil: „On to bude hledat tady, ale on to nenajde.“ A k tomu dodal: „Stejně ta holčička je šikovná ... ale nevím, proč mu to sebrala.“ Některé děti podávaly vysvětlení ještě před samotným položením *belief question*, což svědčí o tom, že pochopily princip příběhu a že jsou schopné si představit, co bude následovat. 5letá holčička tak ihned po Kubově přendání bonbónků z košíčku do krabice

zareagovala: „A ona to pak neví.“ 4letý chlapec komentoval situaci slovy: „On si bude myslet, že sou tady (v krabičce), ale oni sou tady (v košíčku).“ Jedna 5letá holčička při ukazování na krabičku, kde byly bonbónky, vystrkovala jazyk a olizovala se.

Děti se často vžívaly do příběhu, byly účastny toho, co se v něm odehrávalo, a někdy měly tendenci situaci dále rozvíjet či řešit. Jeden 5letý chlapec poznamenal: „Já bysem mu schoval ten košíček, aby je (bonbónky) nenašel.“ Na otázku „proč“ odpověděl: „Aby neměl radost.“ 3letá holčička nakonec přendala bonbónky zpět do košíčku (tam, odkud je Aničce Kuba vzal) a dodala: „Oni se dohodnou.“ 5letý chlapec, který odpověděl nesprávně na testovou otázku, měl velkou chuť hrát si po odehrání příběhu s maňásky sám a k našemu překvapení odehrál scénku znovu, s tím rozdílem, že Kuba se nakonec podíval na správné místo. Chlapec tak byl schopen poučit se z testové situace a v momentě, kdy byl sám tím, kdo vyprávěl příběh, byl schopen porozumět jeho podstatě. 4letý chlapec si také hrál s maňásky, Anička ale v jeho podání představovala Kubíkovu maminku a chlapec přehrával scény týkající se zejména jeho odchodu do školky. Nakonec odmítal vzít si za odměnu bonbónky, tvrdil, že jsou Kubíkovy, a trval na tom, že je Kubík rozdělí a druhou polovinu dá mamince.